



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогические условия формирования речевой
коммуникации у детей 4-5 лет с билингвизмом**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
75,96% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«10» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Токшина Жанна Алтынбаевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Савченков Алексей Викторович

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Обзор научной литературы по проблеме формирования речевой коммуникации у детей 4-5 лет с билингвизмом	9
1.1. История изучения билингвизма.....	9
1.2 Билингвизм и его классификация.....	17
1.3 Онтогенез речи в условиях билингвизма	28
Вывод по 1 главе	49
Глава 2. Исследование формирования речевой коммуникации у детей 4-5 лет с билингвизмом	52
2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы	52
2.2 Характеристика детей экспериментальной группы	56
2.3 Содержание методики исследования лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом	58
Выводы по 2 главе	86
Заключение	90
Список литературы	97
Приложение	102

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования является актуальной в наше время, так как билингвизм нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок у детей 4 – 5 лет. Речевое общение детей, которые находятся в двуязычных семьях, осуществляется по законам родного языка, который приставляет собой грамматических, лексических, фонетических и стилистических средств и общения.

Посещая общеобразовательные учреждения, дети, общаясь со своими сверстниками, возникают проблемы в их обучении и адаптации в детском саду. Дети – билингвы на первоначальном этапе овладения не родным языком чаще используют невербальные средства общения. При наложении второго языка часто появляются проблемы, которые могут влиять на успеваемость, к ним относятся:

- два языка относятся к разным сферам употребления, поэтому словарный запас ограничен;
- произношение имеет усредненный характер;
- ребенок неправильно ставит ударения;

Все эти трудности, возможно, преодолеть с помощью логопедических занятий. Если речевые проблемы сопровождаются когнитивными, затрагивающими память, восприятие и мышление, то необходима помощь невролога.

В последние десятилетия общество сопряжено со значительной миграцией населения в связи с геополитическим и экономическими проблемами. Глобализация общемирового пространства служит предпосылкой к смешению национальностей и как следствие языков. В мировом социокультурном пространстве не осталось регионов, где люди бы не говорили на одном языке. По разным подсчетам билингвы, то есть люди владеющие двумя и более языками составляют около 65 – 70% населения Земли. К ним относятся потомки эмигрантов, дети от смешанных браков. Каждый язык является отражением культуры той нации, которая на нем

говорит. Язык связан с самобытностью народа. Когда мигранты из стран ближнего зарубежья переселяются на места жительства в Россию, то им приходится усваивать русский язык путем обучения и непосредственно общение с русскоязычным населением.

Главным средством социальной адаптации является – речь. Речевое общение является высшей формой взаимодействия людей, которое предполагает овладение языком. Речевое общение активизирует познавательные процессы и развивает эмоциональную сферу.

Дети мигрантов, родившихся на территории Российской Федерации, с раннего детства овладевают двумя языками, а некоторые дети – двумя языками в некоторой последовательности, причём возраст овладения вторым языком напрямую зависит с возрастом овладения. А если же речь не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли и попытки самовыражения становятся ничтожны. Это ведет к психологическим стрессам и глубоким потерям в качестве общения.

Большой интерес имеет формирование детского билингвизма, так как возраст человека, в котором второй язык подключается к первому, оказывается принципиально важным для характера усвоения языка.

Язык - один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. Каждый язык - культура этноса, оригинальное виденье мира. Современные условия жизни российского общества, связанные с миграцией населения или размещения некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с развитием речи детей дошкольного возраста происходит в условиях билингвизма.

Границы общения неизбежно расширяются: около 70% населения земного шара в настоящее время – двуязычных или многоязычных. Почти в четверти государств нашей планеты люди говорят на двух языках. Около 56% жителей Европы владеют двумя языками, 28% - три. Каждые 5 лет количество людей, которые знают два языка, увеличившись на 9%.

Как утверждать, Михайлов М. М.[36]: "Существует множество различных точек зрения на определение двуязычия. Для некоторых исследователей (Аврорин В. А. [1], Ахманова О. С. [2], Дешериев Ю. Ю.[18], и другие) - это совершенное, свободное, активное владение двумя языками (вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой), на которые не может определить, какой язык является родным, первичный, и любой язык знает лучше индивидуально. Другие (Филин Ф. П.[49], Э. Хауген[51]) считают, что двуязычие начинается с любого умения, чтобы войти в общение посредством более чем одного языка. В настоящее время исследовательская мысль пришла к выводу, что при любой степени владения двумя языками следует признать билингвизмом".

Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей – билингвов, спецификой процесса диагностирования у них речевого недоразвития, а также необходимостью поиска оптимальных технологий логопедической работы с ними.

Объектом исследования является лексическая сторона речи детей 4-5 – лет с билингвизмом.

Предмет исследования – это особенности формирования словарного запаса, лексической стороны речи у детей – билингвов.

Цель исследования состоит в оптимизации содержания и приемов по формированию словаря и определению эффективных направлений логопедической работы над лексикой русского языка в зависимости от особенностей лексики русского языка у дошкольников 4-5 лет с билингвизмом.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие основные задачи:

- 1.Провести теоретический анализ литературных источников по проблеме развития речи детей, воспитывающихся в многоязычной среде.

- 2.Рассмотреть современные инновационные подходы в обучении детей билингвов дошкольного возраста.

3. Экспериментально изучить состояние словаря у детей-билингвов предшкольного возраста.

4. Отобрать, структурировать, адаптировать и апробировать комплекс приемов по формированию словаря детей-билингвов с общим недоразвитием речи.

5. Экспериментальным путем оценить эффективность предложенных подходов.

Для решения поставленных задач использовались **методологические основания решения проблемы:**

-теоретический анализ медицинской, педагогической, лингвистической, психолингвистической, психологической, психофизиологической, нейропсихологической и специальной педагогической литературы по исследуемой проблеме;

-анализ педагогической и медицинской документации, эмпирические методы; наблюдение, беседа, психолого-педагогическая диагностика, качественный и количественный анализ данных.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие лексической системы русского языка у дошкольников – билингвов с общим недоразвитием речи, носит особый специфический характер; и эффективность логопедической работы обеспечивается включением коммуникативно – ориентировочных приемов.

Научная новизна исследования определяется получением новых данных об особенностях формирования словаря у детей – билингвов с общим недоразвитием речи; обоснованием возможности и эффективности встраивания модифицированных современных технологий развития речи детей – билингвов в систему логопедической работы.

Практическая значимость работы заключается в глубоком исследовании динамики речевых отклонений у детей 4-5 лет с билингвизмом; возможность использования результатов исследования для решения

практических задач. Применение результатов исследования логопедами для обучения детей с билингвизмом.

Теоретическая значимость работы: обоснованы показатели развития лексической стороны речи у детей 4-5 лет с билингвизмом; дана содержательная характеристика уровней развития познавательной активности у детей 4-5 лет с билингвизмом; обоснована и разработана игровая технология обследования детей 4-5 лет с билингвизмом.

Исключительную важность и актуальность эта проблема имеет в условиях Московской области, города Красногорска, в связи с миграционными процессами, и это особо продуктивно для этой теоретизации билингвизма, так проживает здесь более двадцати девяти национальностей. Понятно, что в подобной ситуации языковые контакты не только неминуемы, но в практическом плане и просто необходимы. Процесс развития речи и обучения языку явление сложное и многообразное. Важной стороной в развитии речи является лексическое развитие детей. Количество слов только в русском языке исчисляется многими тысячами: 17-томный «Словарь современного русского литературного языка» дает толкование более 120 тысяч слов, но в этот словарь не вошли ещё тысячи и тысячи слов.

Формирование лексики ребенка тесно связано с развитием его познавательной деятельности. Овладение словом отражает, прежде всего, процесс соотношения мышления и речи в сознании ребенка и во многом определяется уровнем его интеллектуального развития, тесно связано с формированием восприятия, памяти, других психических процессов. В свою очередь лексическая система речи оказывает существенное влияние не только на речевое развитие в целом, но и на формирование познавательной деятельности ребенка, так как именно значение слова, по мнению Выготского Л.С., является единицей речевого мышления.

Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений об окружающей действительности. Расширение представлений ребенка об окружающем мире происходит при

взаимодействии с реальными объектами и явлениями в процессе неречевой и речевой деятельности, а также посредством общения с взрослыми. Сформированность лексики – является одним из значимых факторов успешности речевого общения.

Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой.

Таким образом, развитие лексической стороны речи является важным моментом в общем, речевом развитии. Еще более актуальным является изучение лексики детей – билингвов. Ведь им приходится овладевать двумя, а нередко и тремя - четырьмя языками сразу.

Для логопедии билингвизм интересен тем, что он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого развития не доминирующего языка, а нередко обоих языков. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности.

База исследования: Московская область, г.Красногорск, д/с №50 «Жар-птица».

ГЛАВА 1. ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С БИЛИНГВИЗМОМ

1.1. История изучения билингвизма

В настоящее время большое количество детей растут и развиваются в двуязычной среде. Двуязычие, или билингвизм, положительно или отрицательно влияет на умственные и речевые способности ребенка? Об этом мы проведём исследование во второй главе.

Современный, стремительно развивающийся мир, в котором мы живем, значительно расширяет, а порой и совсем стирает границы, в том числе и этнические, языковые. В наше время мир открыт, люди разных стран имеют возможность свободно взаимодействовать друг с другом при помощи современных технологий, и, более того, существует колоссальная возможность для путешествий по всему миру. Расширяются и углубляются связи в культурной, научной, спортивной, экономической и политической областях. По всем этим причинам владения двумя и более языками на сегодняшний день считается абсолютной нормой. Но справляются ли дети дошкольного возраста с овладением двуязычия? Одной из риторических и широко дискутируемой проблемой является проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на развитие детей. До середины 50-х годов XX века исследователи утверждали, что двуязычие ведет к торможению развития умственных способностей детей-билингвов, так как человек не способен усвоить сразу два языка, и овладение двумя языками одновременно происходит в ущерб развитию других способностей детей. Авторы, рассматривая, негативное влияние билингвизма в раннем возрасте отмечают, что: – билингвизм является одним из факторов риска нарушения речи ребенка. При одновременном восприятии двух языков происходит влияние одной языковой системы на другую. В результате данного процесса

может происходить смешение этих языковых систем, которое может привести к ряду языковых и речевых трудностей у ребенка. Нарушение звукопроизношения на обоих языках, появление акцента, трудности при овладении чтением и письмом, неправильное использование грамматических конструкций; – овладение двумя языками одновременно или последовательно в раннем возрасте зачастую становится причиной переутомления ребенка, и может привести к различным срывам в работе центральной нервной системы, например – к заиканию. В подобных случаях ребенок вообще перестает использовать какую-либо языковую систему или прибегает к вербальному взаимодействию крайне редко; – в случае, когда речь полноценно не сформировалась ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что влечет за собой неизбежные психологические стрессы. Ребенок может замкнуться в себе, возникают серьезные трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться чувство неполноценности. Но недавно полученные данные исследований, проведенных лучшими специалистами в области психолингвистики, полностью опровергли данные утверждения. За последние десятилетия были сделаны научно обоснованные и экспериментально подтвержденные выводы относительно нейтрального действия билингвизма на развитие детей, а при условии сознательной организации этого процесса – и достижения позитивного влияния двуязычия на когнитивное развитие детей. Психологи и педагоги призывают не придавать настолько серьезного значения проблеме смешения языков. Это обычное явление в возрасте 3-4 лет. Проблема не в том, что ребенку сложно освоить одновременно два языка, а в том, что дети в своем развитии проходят период «автономной детской речи». Как известно, на этом этапе развития ребенок становится новатором, который изобретает новые слова из ранее воспринятых. Когда у ребенка с билингвизмом начинается этап «смешивания языков», он, как правило, отвечает на том языке, на котором вы к нему обращаетесь, но вставляя в свои предложения слова из другого языка

– те, которые сходны по смыслу, но более легки в произношении. Ребенок-билингв интуитивно выбирает для себя собственную, более органичную стратегию «облегчения языка». Традиционно этот период протекает с 3 до 4 лет, но у каждого ребенка есть свои индивидуальные особенности прохождения этого этапа взросления. После четырех дети, как правило, уже не смешивают языки, а если смешивают, то только тогда, когда на это имеются веские причины – сознательно вставляют слово на другом языке, подчеркивая его смысл и значимость. Часто смешение происходит и в тех случаях, когда ребенок приступил к изучению второго языка немного позже первого и его словарный запас на новом языке весьма ограничен. Бывают случаи, когда запас слов ребенка на одном из языков несколько меньше, при сравнении со сверстниками. Но если учитывать сумму слов обоих языков, то, конечно, словарный запас такого ребенка будет значительно больше, чем у любого монолингва данного возраста. Для успешного воспитания ребенка с билингвизмом вполне достаточно следовать нескольким правилам: – никогда не высмеивайте, не дразните и не ставьте в неловкое положение ребенка в случае ошибок и неточности в речи. Также не нужно ставить в пример других детей; – постарайтесь не раздражаться и ругать детей за ошибки. Поправлять нужно обязательно, но желательно это делать с помощью приема «эхо», т.е. повторить фразу за ребенком правильно; – общение со сверстниками на русском языке. Старайтесь не поддаваться попыткам ребенка перейти при общении с вами на другой язык (даже если это потребует больших усилий с вашей стороны); – будьте естественными в общении. Если воспитывать ребенка с билингвизмом, с самого рождения в благоприятной обстановке отзывчивости и поддержки, то высокий результат подобного обучения наступит довольно быстро.

Билингвизм, как научная проблема начал складываться в конце XIX века, однако как феномен, как социальное явление он имеет корни, уходящие еще в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. Именно социальные причины пробудили

дидактический интерес к проблеме, как дидактически установить коммуникативный баланс в определенном этносоциуме. С развитием лингвистической мысли с конца XIX века билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания (Гумбольдт фон В.[18], Соссюр де Ф.[44], Потебня А.А.[40], Пиаже Ж.[37] заложили лингвистико-методологические основы изучения вопросов билингвизма). Таким образом, можно сказать, что научное исследование билингвизма, развивалось от социально-исторической значимой области к дидактике, а затем уже к лингвистике. Но и как лингвистическая проблема билингвизм характеризуется определенной динамикой в исследовательской парадигме.

По мнению Черничкиной Е.К. [54], диахронически исследование лингвистических вопросов билингвизма шло по спирали: от попытки нивелировать взаимовлияние языков до идеализирования его, от поиска инварианта контактирующих языков (идеи об универсальной грамматике Хомского Н. [52], врожденном языковом инстинкте Пинкера С.[38], универсальном внутреннем коде Жинкина Н. И.[20]) до гиперболизации отличий.

Согласно Карлинскому А. Е.[24], который достаточно тщательно проанализировал и описал основы теории языкового взаимодействия, научная мысль развивалась от идеи гомогенной структуры языков, к теории их конвергентного развития, языковому смещению и его формальному проявлению – появление креольских языков, а затем к теории языковых союзов, построенных на общности фонологических и грамматических черт.

Вайнрайх У.[12] и Хауген З.[51] сформулировали и обосновали базисные, краеугольные идеи теории языковых взаимодействий. По мнению Хаугена З., билингвизм «Начинается в тот момент, когда говорящий на одном языке может продуцировать полные, осмысленные высказывания на другом языке». Однако проблемы билингвизма рассматривались не системно, а поаспектно: с точки зрения лингвистики (сугубо языковые изменения), социолингвистики (взаимодействие языка и общества), и

психолингвистики (взаимосвязь личности и языка), не создавая целостную научную картину, столь необходимую для ее глубинного, всестороннего понимания, учитывая не только теоретическую, но и практическую значимость этого феномена.

В России первыми подняли вопрос о научной и прикладной значимости исследования проблемы двуязычия: Бодуэн де Куртенэ И.А.[11], Потебня А.А.[40], Богородицкий В.А.[10], Щерба Л.В.[55], Жинкин Н.И.[20]. Так, например, научные высказывания – Потебни А.А., о том, что «Различные языки в одном, и том же человеке связаны с различными областями и приемами мысли, но ... эти различные сферы, и приемы в одном, и том же человеке разграничены и вещественно»; «Знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного, и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперед затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции», представляют собой первые, пусть и спорные попытки рефлексии когнитивной стороны билингвизма.

В качестве лингвистического термина понятие «билингвизм» впервые использовал Вайнрайх У.[12]. Но ещё до него, в XIX веке, этой проблемы касались такие учёные, как Богородицкий В.А.[10], Бодуэн де Куртенэ И.А.[11], Щерба Л.В.[55], и др.

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук, каждая из которых рассматривает билингвизм в своей трактовке.

Билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Он является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением, или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи, и, наконец, билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является

предметом психолингвистики. Билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик – предмет социальной психологии. И, конечно же, билингвизм изучается в логопедии, которая рассматривает влияние данного явления на звукопроизношение детей в частности, и на формирование речи детей в целом. Считается, что перечисленные науки связаны с изучением билингвизма непосредственно.

Определения двуязычия часто конфликтны друг с другом и отражают разные бытовые или профессиональные представления. Так, Дешериев Ю.Д.[19] определяет двуязычие или билингвизм, как свободное владение или просто владение двумя языками. Сходное определение двуязычия принадлежит Аврорину В.А.[1]: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого». Ранее такие же взгляды были высказаны Бертагаевым Т.А.[6], и др.

Другое понимание двуязычия мы находим у Вайнрайх У.[12], Розенцвейга В.Ю.[43], Верещагина Е.М.[14], которые считают, что практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, её осуществляющих – двуязычными. Здесь не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность их использования для коммуникации. Считается классическим определение Вайнраха У.[12], где он утверждает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения.

По мнению Леонтьева А.А.[32], быть билингвом – это «Уметь осуществлять речевую деятельность (отдельные виды речевой деятельности, или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными

языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения».

Некоторые лингвисты называют билингвизмом такое явление, когда человек совершенно свободно владеет двумя языками, и у него стирается грань между понятиями «родной» и «неродной» язык. Блумфилд [7] считал, что: «Иногда изучающий иностранный язык овладевает им настолько хорошо, что его нельзя отличить от говорящего на данном языке как на родном... В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками».

Широкое распространение получила точка зрения Ярцевой В.Н., согласно которой под двуязычием понимается «Способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках».[57].

Супрун А.Е.[45], также понимает двуязычие как «Возможность владения носителем одного языка другим языком в различной мере, а следовательно, и возможность двуязычия разных степеней». Согласно позиции лингвиста, двуязычие начинается тогда, когда человек в состоянии высказать различные мысли (а также понять некоторое сообщение) на двух языках. Важно отметить, что двуязычие редко выступает, как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках. Безусловно, оно предполагает стремление к достижению взаимопонимания на двух языках, причем степень взаимопонимания может быть различной.

Справедливо утверждение Блягоза З.У.[9], который считает, что центральной фигурой создания речи на родном и неродном языках, является человек и рассматривает двуязычие как: «Умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться (устно, либо письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации, и добиваться взаимного понимания в процессе общения». Данное

определение учитывает не только социальную и психологическую, но и лингвосоциологическую стороны рассматриваемого явления.

С позиций психолингвистики, билингвизм – способность употреблять для общения две языковые системы.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда даётся следующее определение: «Двуязычие (или билингвизм) - это одинаково совершенное владение двумя языками».

Таким образом, определений двуязычия (билингвизма), может быть еще больше, так же как и его классификаций: все зависит от аспекта исследования, выдвигаемого на передний план, конкретного содержания двуязычия, условий его функционирования, значения для носителя двух языков.

1.2 Билингвизм и его классификация

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских слов: «bi» – «двойной», «двойкий» и «lingua» – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух и более языках. Однако к знанию более двух языков можно отнести, и многоязычие, другими словами мультилингвизм. Особенность мультилингвизма заключается в том, что оно бывает двух видов – национальный (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальный (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых предпочитается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией).

Кто же такой ребёнок-билингв?

Чтобы было понятнее, объясним на примере:

1. Мама из России выходит замуж за папу из Казахстана. Ребёнок, который появляется в семье – врождённый билингв, потому что с детства учится общаться на двух языках.

2. Родители из России, уезжают на постоянное место жительства в США. У них появляется ребёнок, который тоже учится разговаривать на двух языках – на родном русском и на английском. Так как на английском говорят все остальные люди вокруг.

3. Если раньше было модно обучать ребенка музыке, отдавалось предпочтение спорту – фигурному катанию, теннису, балету, то сейчас наиболее популярным домашним дошкольным образованием является обучение иностранному языку.

Обобщая эти три примера, можно простыми словами сказать, что билингвы – это дети, с рождения или ранних лет владеющие несколькими языками.

Многим детям дошкольного возраста очень тяжело научиться говорить даже на родном языке, и они до 4 – 5 лет ходят молчунами. А тут сразу два,

представляете? По этой причине среди билингвов больше заик, капризных и неуравновешенных детей.

Обычно у таких детей речь спутанная, когда ребёнок половину слов говорит на одном языке, а половину на другом. Вместе с этим может возникать «каша» внутри слов. Например, ребёнок к иностранному корню добавляет русское окончание. Это интерференция, сущность которой заключается в переносе особенностей фонетики, лексики и грамматики родного языка на русский.

Позже начинаются трудности с чтением и письмом. Как ребенок может научиться читать и писать, если у него «языковая каша» в голове? Отсюда «вытекает» дисграфия и дислексия в младшем школьном возрасте.

Поэтому в дошкольном возрасте детям-билингвистам необходима логопедическая коррекционно-развивающая помощь. Обычно у них нарушены все аспекты речи: звукопроизношение, грамматический строй речи, связная речь, отмечается бедность словарного запаса, то есть все нарушения речи, которые имеют русскоязычные дети с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи.

Морфологические и синтаксические особенности речи двуязычных детей обусловлены расхождениями между строем русского языка и системой родного языка, в связи, с чем возникает неправильное согласование различных частей речи (например: «мой сестра», «она сказал», «красивый кукла», «светлый лампа»), неверное употребление видовременных форм глагола.

Особую трудность для этих детей представляют категории рода, одушевленности и неодушевленности, например, которые в большинстве кавказских языков отсутствуют, русская предложно-падежная и видовременная системы. Отсутствие категории рода – причина устойчивых и трудноискореняемых ошибок на употребление рода: неправильное согласование существительных и прилагательных, согласование в прошедшем времени и другое. Большинство детей с трудом овладевают

падежной системой из-за многообразия окончаний в разных падежах, принципа формоизменений существительных, прилагательных, местоимений, числительных.

Усвоение предлогов и предложно-падежных сочетаний затруднено для детей как азербайджанской, так и татарской национальности из-за отсутствия предлогов в их родном языке.

Практика показывает, что самая трудная для всех иностранцев грамматическая тема – виды глагола. Это объясняется отсутствием в неродственных языках данной категории.

Таким образом, проблема детского билингвизма очень актуальна в современной логопедии. Логопедическое заключение у двуязычного ребёнка может быть различным – от фонетико-фонематического недоразвития до общего недоразвития речи любого уровня, отягощенного билингвизмом. Эти дети, как и русскоязычные с аналогичными нарушениями, должны получать специальную помощь в форме коррекционно-развивающих занятий.

Поэтому профилактику обусловленных билингвизмом трудностей в обучении нужно начинать ещё в дошкольном возрасте.

В психолингвистике обозначают приобретение и владение очередности языков: Я1 – первый язык или родной и Я2 – второй язык или приобретенный. Второй язык иногда впоследствии может вытеснить первый, если он является доминантным в данном языковом окружении. Различают два вида билингвизма:

- 1) естественный (бытовой)
- 2) искусственный (учебный).

Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы может не происходить. Второй язык при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов.

В зависимости от критериев, которые кладутся в основу классификации, выделяют несколько типов билингвизма:

1. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства (включает в себя родителей, говорящих на разных языках, или переезд из одной страны в другую); поздний билингвизм – изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после освоения одного языка.

2. По количеству осуществляемых действий, то есть сам человек почти не говорит и не пишет на иностранном языке, лишь приблизительно понимая иностранную речь. В таком случае выделяют репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм, включающий восприятие (способность пересказывать) текст иностранного языка, и воспроизведение прочитанного или услышанного. Продуктивный (производящий) билингвизм – способность понимать и воспроизводить иноязычные тексты, и производить их самому. Верещагин Е. М.[14] называет ещё одним критерием классификации билингвизма соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, либо могут быть связаны между собой во время акта речи:

1. Чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине и других общественных местах является другой язык);

2. Смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

В науке существуют другие критерии разграничения типов билингвизма:

Бытовой билингвизм – явление распространенное, так как миграции народов смешивают языки. Эти факторы оказывают существенное влияние на развитие речи у детей, затрудняют выявление нарушений

речевого развития, следовательно, организацию своевременной логопедической помощи.

В исследовании Гвоздева А. Н. «Вопросы изучения детской речи» подробно освещены этапы последовательного овладения ребенком различными сторонами русского языка. Убедительно доказано, что дошкольный период от трёх до семи лет является одним из главных в речевом развитии ребенка. В это время отмечается значительный рост словарного запаса. У детей растёт опыт речевого общения, следовательно, на его основе формируется чувство языка.

Так, в развивающейся языковой способности ребенка формируется несколько систем эталонов нормы языка: система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятия корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и др.

«Чувство языка» основывается на появлении эталонов языковых форм, моделей (грамматических, лексических, фонетических). В процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребенка эталонами. Если речевой факт совпадает с эталоном, то он воспринимается на основе «чувства языка», как правильный. В случае такого совпадения у ребенка возникает чувство неправильности данной речевой формы.

Сейчас необычайно популярно учить маленьких детей иностранному языку, как правило, английскому. Результаты такого обучения неизменно оказываются весьма плачевными. Да, ребёнок может знать иностранные слова, и даже довольно много, может петь песенки на английском языке, но он не способен сказать ни одной фразы самостоятельно. Реальный билингвизм может возникнуть только в одном случае: если ребёнок в равной степени контактирует как с родным языком, так и с иностранным, причём не в ситуации урока, а в реальной языковой

среде. Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Гипотеза Хомского Н.[52] гласит, что мозг ребенка обладает особым «языкоуправляющим устройством», которое взрослые утрачивают (и поэтому им тяжелее даются языки). Новорожденный, конечно, не держит в голове словарей. Зато в мозг от рождения вшита универсальная грамматика, общая для всех языков. «Устройство» само устанавливает правила для речи, которую ребенок слышит – и дальше ограничивает себя этими правилами.

У билингв, по идее, «устройство» не просто поглощает вдвое больше информации. Еще оно запускает специальный механизм, чтобы сравнивать и разделять два языка. То есть видеть структуру, не вникая в смысл, свободно жонглировать абстракциями, в обход сознания. Такая дополнительная способность, по сути, новый режим мышления, билингвам достается даром. Зато Ковач охотно делится критериями отбора, которым можно принять за своего рода рецепт – как вырастить супербилингва: «Важно, чтобы язык был для родителей родным, и чтобы ребенок слышал каждый из двух языков не меньше, чем сорок процентов времени».

Если родители не уделяют внимания речевому развитию ребенка, то есть не планируют, на каком языке общаться с ребенком, смешивают языки, то ребенок будет делать много ошибок в обоих языках.

Для того чтобы избежать этого, необходимо заранее продумывать, как будет проходить общение на каждом языке. Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант – общение, при котором на обоих языках происходит с рождения.

В литературе много говорится о принципе «Один родитель – один язык». То есть, обращаясь к ребёнку, родитель всегда, во всех ситуациях,

говорит на одном языке, не смешивая. В отечественной литературе наиболее интересные наблюдения над ранним детским двуязычием были сделаны грузинским психологом Имедадзе Н.В.[23]. Наиболее благоприятной для развития раннего двуязычия, Имедадзе Н.В. считает ситуацию, когда соблюдается принцип «Одно лицо – один язык». Например: с няней и бабушкой ребёнок говорит по-русски, а с матерью и отцом – по-грузински. Соблюдение принципа – это строгая обусловленность выбора языка общения старшим участником коммуникации. Это предупреждает те ситуации, когда в одном и том же высказывании смешиваются беспорядочно два языка. Ребёнок со временем почти автоматически переключается с одного языка на другой, не стесняясь незнания отдельных слов, и не вставляя слова одного языка в высказывания на другом. Важность исследований Имедадзе Н.В. в том, что ей удалось проследить стадии в становлении двуязычной системы. Стадии эти таковы:

1. Стадия смешения двух языков: в одном высказывании возможно употребление слов, принадлежащих разным языкам, или повторное употребление на двух языках эквивалентов одного и того же понятия. И наблюдается активная интерференция грамматических форм, и конструкций;
2. Стадия полной лексической и грамматической дифференциации двух языков.

На процесс обучения влияет возраст, в котором начато овладение вторым языком. В случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трёх лет, он проходит две стадии (Имедадзе Н.В.): сначала ребенок смешивает два языка, затем начинает отделять их друг от друга. Уже около трёх лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего года жизни, а некоторые в четыре года перестают смешивать языки. Ребенок четырёх, пяти лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово, и называет предметы. В шесть лет он активно использует язык в игре со сверстниками.

Считается, что абсолютно одинаковое владение двумя языками – невозможно. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения, достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением – с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей – другому. Если ребенок, овладевая вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о так называемом последовательном (сукцессивном) билингвизме, он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются «по контрасту» со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка.

Различают усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Когда овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве (т.е. второй язык начинает вводиться до 5–8 лет), то говорят о двойном овладении первым языком, или об овладении двумя родными, или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Такое владение качественно отличается от последующего способа усвоения языка, поскольку этот процесс уже не может проходить полностью спонтанно, у детей-билингвов в ситуации соблюдения принципа «Один язык – одно лицо». Это когда каждый из родителей говорит только на своем языке, формируется представление о связи языка со сферой применения (к примеру: «мамины слова» и «папины слова»); иногда два слова из разных языков употребляются совместно (как бы с переводом), или выбирается устойчивый набор слов из двух языков. Чем больше внимания уделяют родители развитию каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но какой-то элемент интерференции неизбежен.

По мнению Багирова [3]: «Для билингва, родной язык – это исторически сложившееся средство общения этнической группы, к которой относит себя индивид, а функционально активный язык – это средство повседневного общения, орудие выражения мыслей и чувств, ставшее более необходимым в процессе социально-экономической и даже частной жизни индивида».

Верещагин Е.М.[14] выделяет следующие критерии классификации билингвизма:

1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения, соответственно данному критерию выделяются:

А) Рецептивный билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, этот вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;

Б) Репродуктивный билингвизм, когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации, при этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

В) Продуктивный (производящий) билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

2. Вторым критерием классификации билингвизма называется соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, либо могут быть связаны между собой во время акта речи:

А) Чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

Б) Смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи и возникает связь.

Как считает известный психолог Баркан А.[4]: «Двуязычие бывает естественным и искусственным. Если папа и мама являются носителями разных языков, и малыш с рождения слышит речь на двух языках, то родители создают ему условия естественного билингвизма. Когда родители ребенка – носители одного языка, но хотят, чтобы ребенок был двуязычным, и прилагают усилия для осуществления своего желания, то речь идет об искусственном билингвизме. Если мама, либо папа знают иностранный язык, и хотят обучать малыша сами, то можно создать в семье благоприятные условия искусственного двуязычия».

Семейный билингвизм определяется местом проживания (город-деревня), уровнем образования, возрастной градацией членов семьи, смешанными браками.

Существует также вариант стихийного, уличного билингвизма – когда родители общаются с ребенком на одном языке, а во дворе, играя с детьми, ребенок невольно осваивает язык своих новых друзей, отличный от «домашнего». При стихийном билингвизме в речи ребенка бывает много ошибок, знание языка у него чаще доходит до рецептивного уровня (понимания речи на иностранном языке), и приближается к репродуктивному (умение пересказывать, что услышал). До продуктивного уровня (умение грамотно высказываться на языке) доходят только единицы, постигающие язык в стихийном варианте. При естественном билингвизме практически каждый полноценный ребенок без особых затруднений доходит до третьего, продуктивного уровня знания двух языков.

С точки зрения коммуникативных источников формирования билингвизма существует две модели: контактный билингвизм и неконтактный билингвизм. Контактный билингвизм возникает в процессе коммуникации локальных этносов с русскоязычным населением тогда, когда

коммуникация осуществляется на русском языке в формальной, институционализированной сфере и в обыденном общении. В официальных условиях контактный билингвизм реализуется в системе среднего и высшего образования, в коммуникации на работе в официальных учреждениях. Контактный билингвизм формируется в неформальной обстановке, на улице, в местах отдыха, в транспорте и др.; неконтактный билингвизм формируется под влиянием средств массовой информации, особенно телевидения.

По критерию коммуникативной активности обычно выделяют: активных и пассивных билингвов. Активными, могут быть люди с недостаточно высоким уровнем компетенции в одном или даже двух языках, например, маленькие дети, либо взрослые, только начинающие осваивать новый для себя язык, но уже включающиеся в общение на нем. В такие ситуации активного использования неродного языка попадают люди, при переезде в иноязычное общество. Например, в семье продолжают постоянно общаться на родном языке, за пределами – на языке общества. Пассивность билингвизма обычно не является постоянной характеристикой: если индивид способен общаться на втором языке, он найдет возможность использовать его в коммуникации. При одновременном и непрерывном усвоении двух языков дети в определенном возрасте два – четыре года, являются активными билингвами, а впоследствии могут либо сохранить активность в общении на каждом языке, или стать пассивными билингвами.

Детское двуязычие в настоящее время охватывает почти половину детей на нашей планете. Но как происходит формирование второго языка, развитие речи у детей, растущих в двуязычных семьях – это вопросы, на которые пытаются ответить многие исследователи, но однозначных ответов всё ещё нет.

1.3 Онтогенез речи в условиях билингвизма

Термин «Ранний детский билингвизм» используется для характеристики условий воспитания ребенка, находящегося с рождения в контакте с двумя языками и приобретающего во время своего развития одновременно две речевые системы.

Ещё в 1928 году Выготский Л.С.[15] писал: «Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается в пояснениях».

На сегодняшний день проводятся различные исследования, связанные с изучением формирования речи у детей – билингвов (двуязычных) и мультилингвов (многоязычных), изучаются ситуации, способствующие овладению вторым языком, и факторы, оказывающие влияние на развитие языков, изучается влияние одного языка на другой при двуязычии, но, всё ещё остается много открытых вопросов. Нередко данные, полученные разными исследователями, занимающимися вышеперечисленными вопросами, являются противоположными.

Проходит немало споров о том, как влияет знание нескольких языков на психическое развитие и последующую жизнь ребёнка. Вопросом детского двуязычия занимались многие исследователи: одни были сторонниками раннего билингвального развития, а другие выступали против. Немало было тех, которые утверждали, что билингвизм вреден, и даже влечет за собой «психологическую отсталость». Большинство исследователей выступало за положительное влияние двуязычия, но до сих пор нет ответа на вопрос, о различении языков. Когда оно начинается, насколько влияет на характер усвоения, вырабатывается ли, для обоих языков общая база, наслаиваются они друг на друга, либо существуют относительно независимо, смешиваются,

взаимно сокращаются или обогащают друг друга, а может быть, один является ведущим, а второй усваивается через него.

Анализ речевого развития ребенка в двуязычных семьях показал, что начало речевого развития ребенка больше зависит от отношения к развитию ребенка в семье, от того, на скольких языках говорят в семье ребенка. Смещение языков ребенком первоначально связано с тем, что он не отличает языков, которыми владеет, и пользуется двумя языками как одним (моноязык). При этом он выбирает те слова, которые легче произносятся, либо короче. Ребенок начинает различать языки, на которых говорит только к трём – четырём годам, что связано, вероятно, со сменой социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Ошибки, допускаемые двуязычными детьми, связаны так же, как у одноязычных детей с тем, что они ещё не усвоили языковые правила. Кроме этого, ещё и с тем, что правила одного языка переносятся в другой, причины отказа ребёнка от одного из языков могут быть связаны с падением авторитета одного из них, или с отсутствием понимания у ребенка его необходимости.

Как и следовало предположить, двуязычные дети, родители которых с раннего детства занимаются развитием и обучением, усваивают два языка не медленнее и не хуже, чем одноязычные дети усваивают один.

Значит, речевое развитие ребенка, его уровень овладения языками, его отношение к языкам во многом зависят от семьи, от отношения родителей к ребенку, к его воспитанию и развитию.

Не одно десятилетие учёных занимает вопрос о том, каким образом спустя всего несколько месяцев после появления первых слов дети уже обладают структурами, необходимыми не только для восприятия речи взрослых, но и для её понимания, к тому же и для построения достаточно правильных фраз, которые могут быть поняты взрослыми. Доказано, что у детей очень рано формируются фонологические, семантические, синтаксические познания, необходимые для усвоения языка. Как выяснилось, в первый год жизни каждый младенец способен без труда произносить

семьдесят пять различных фонем. Таким образом, он обладает достаточной потенцией для усвоения любого языка и может с одинаковым успехом произносить английское «th», щелкающий звук, имеющийся в языке бушменов, и арабские гортанные звуки. Но поскольку ребенок, как правило, оказывается погруженным лишь в одну языковую среду, он постепенно перестает издавать звуки, не свойственные родному языку. Что касается детей, в семьях которых говорят на двух и более языках, то практика показывает – дети «выбирают» тот язык, который им нужен для повседневного общения вне дома.

Опираясь, на модель вероятностного эпигенеза Веккера Л.М.[13], можно выделить, что характер средовых влияний, которым подвергается ребенок, является сложным по структуре. И содержанию, в сравнении с аналогичным процессом у его сверстника-монолингва, это обстоятельство стимулирует гораздо более широкие возможности подкрепления «механизмов ожидания», при обработке «звукового материала» у потенциальных билингвов, с ранних стадий онтогенеза. Так, развитие сторон речи при двуязычии фактически отражает этапы овладения фонетикой, усвоения лексики и становления грамматики каждого языка. Возникновение новых функции речи для двух языков, появляющихся на всех возрастных этапах развития ребенка, а также зависит от коммуникативной среды и тесно связано с его ведущей деятельностью. В рамках каждого из них ребенок овладевает видами речи, то есть языковыми средствами двух знаковых систем, обеспечивающими реализацию возникающей функции. В школьный период при систематическом обучении родному и второму языкам происходит их осознание ребенком, также этот процесс распространяется на новые функции и виды речи.

При рассмотрении проблемы билингвизма в рамках теории речевой деятельности (А.А.Леонтьев А.А.[32], Залевская А.А.[21], Зимняя И.А.[22] и др.), были отмечены значение и важность создания специальной мотивации при овладении вторым языком в сензитивные периоды. Она может

задаваться на основе целей его усвоения, а таковыми становятся коммуникативно-когнитивная цель в дошкольном возрасте и когнитивно-развивающая – на этапе школьного обучения.

«Спонтанная обработка» ребенком словесного материала, понимание речи на ранних этапах есть результат наследственной способности нейрофизиологических структур мозга человека. Это относится к вычленению и объединению словесных сигналов, взаимодействию, либо их сопоставлению в соответствии с законами работы мозга, также созданию различных форм обобщения. Фактически существует врожденная способность ребенка строить лингвистические структуры, причём она «не ограничивается предрасположенностью» только к одной знаковой системе. До наступления времени действия указанной способности ребёнку необходимо набрать минимальный словесный «багаж», и «начать строительство» языка, которое выражается в наращивании связей между словами и спонтанных схем, правил выстраивания последовательностей слов и т.д. Развивая данные положения, можно отметить, что социально-коммуникативная система, является ведущим фактором формирования двуязычия, обеспечивающим «лексико-грамматический материал на двух языках», который «отражается, перерабатывается» и усваивается ребенком с ранних этапов онтогенеза речи.

Генезис двух фундаментальных функций речи (коммуникативной и семантической) при двуязычии приобретает свою специфику, которая выражается в том, что процессы их формирования различны, но развитие одной стимулирует и опирается на становление другой, то есть они тесно связаны между собой. При рассмотрении истоков коммуникативной функции было выявлено, что потребность в общении, и её становление в социально-коммуникативной системе фактически задается ребенку извне. При этом взрослый опосредует через вербальную коммуникацию и развитие семантической функции речи. Наряду с указанными положениями Раку Ж.П. отмечает, что в речевом развитии ребенка независимо от типа усвоения двух

языков возникает интерференция, то есть их лексико-грамматические смешения в высказываниях.[42].

Явления смешения языков наблюдаются давно, они значительно усиливаются в последние годы, потому что процессы миграции населения планеты в целом становятся все интенсивнее. Эти факторы оказывают существенное влияние на развитие речи у детей, затрудняют выявление нарушений речевого развития и, поэтому, организацию своевременной логопедической помощи. В связи с этим возникает необходимость проанализировать закономерности нормального и нарушенного развития речи, и языка.

Косьмина М.А.[30], проведя обследование детей билингвов и монолингвов, отметила, что дети монолингвы с нормальным развитием имеют высокий уровень сформированности семантико-синтаксических отношений, в отличие от нормально развивающихся детей-билингвов (в шесть лет: дети монолингвы – 88%, дети билингвы – 53%). У всех детей наблюдается рост уровня выполнения задания с возрастом, однако дети монолингвы с нормальным развитием значительно опережают билингвов, это позволяет говорить о том, что развитию данной способности билингвизм не только не способствует, но и наоборот, затормаживает. Отмечается ряд трудностей в понимании детьми-билингвами высказываний, которые обусловлены тем, что на этапе внутренней речи имеется нарушение процесса декодирования. У исследуемых детей затруднен переход от внешней поверхностной структуры предложения к внутренней, причем понимание подчиняется правилам построения высказывания, присущим этапу внутренней речи, когда порядок слов воспроизводит последовательность событий.

Необходимо отметить, что с возрастом процент правильного выполнения задания детьми с билингвизмом увеличивается, система синтаксических отношений и связей устанавливается.

Хаскельберг М.Г.[50], выделяет следующие особенности речевого развития двуязычных детей:

- 1) Они позднее овладевают речью;
- 2) Словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников,

говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше;

- 3) При отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика;

- 4) Могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;

- 5) При отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;

- 6) Сокращение временной перспективы, то есть дети вообще не способны думать о будущем и планировать. Социальная неустроенность, отсутствие социального статуса вызывают неуверенность в будущем и нереалистическую оценку своих профессиональных перспектив;

- 7) У детей может быть нарушена способность взглянуть на себя со стороны, они меньше осознают мотивы собственного поведения;

- 8) У детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении. Частые колебания настроения, плаксивость, повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое, беспокойство – у более старших детей.

Но, несмотря на все приведенные выше отрицательные влияния билингвизма на речь и психику детей, многие учёные, лингвисты утверждают, что положительных моментов больше, чем отрицательных. Ребёнок с билингвизмом, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. Довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить как на родном языке, так и на изучаемом.

Это способствует развитию переводческих навыков, а также интереса к мотивации наименований. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков.

Не секрет, что язык в сознании большинства его носителей – это язык слов. В этом плане следует особо отметить, что способность слова существовать в виде закономерных вариантов является одним из наиболее важных его свойств. Поэтому можно сказать, что наиболее ярко вариантность проявляется на лексическом уровне, и прежде чем говорить о влиянии явления билингвизма на лексику детей, необходимо учитывать особенности развития лексики в онтогенезе.

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического, грамматического строя речи. В словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых, и их общение с ребёнком. В конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития, по наблюдениям Кольцовой М. М.[27], слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребёнка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией. На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые «лепетные» слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов: «бабака» – собака, «мокко»

– молоко. На этом этапе слово не обладает ещё грамматическим значением. Слова – представления на этом этапе выражают либо повеление: «дай», «на», либо указание: «там», либо называют объект: «киса», «зая», или действие: «бай». В дальнейшем, в возрасте от 1,5 – 2 лет, у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации, например: «Катя бай». В этот период у ребёнка быстро начинает расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около трёхсот слов различных частей речи. Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. В возрасте от 1,5 – 2 лет ребёнок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря. В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова, вначале значение слова полисеманлично, его значение расплывчато. Одно и то же слово может означать как предмет, так и признак, и действие. Параллельно с этим происходит развитие структуры значения слова, слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации. В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова, по Леонтьеву А.А.[32]:

1) Денотативный компонент, то есть отражение в значении слова особенностей денотата (стол – это конкретный предмет);

2) Понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;

3) Коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;

4) Контекстуальный компонент значения слова (холодный зимний день, холодный летний день), в процессе онтогенеза значение слова не остаётся неизменным, оно развивается. Выготский Л.С.[15]: «Когда ребёнок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа,

к всем высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий». Исследования показывают, что ребёнок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, то есть устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом), и его обозначением. Понятийный концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, обобщения, синтеза, сравнения. Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова. По мнению Лурии А.Р.[35] первоначально при формировании предметной соотнесённости слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, и в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе. Развитие связи между языковыми знаками, и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе. На первых стадиях знакомства ребёнка со словом ребёнок ещё не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова. Так как первоначально ребенок воспринимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов. На раннем этапе развития речи на предметную отнесённость слова оказывают влияние ситуация, мимика, жест, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. К примеру, словом «мишка» ребёнок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку, «растяжение» значения слова. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Федоренко Л.П.[48] выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу: 0 степень – собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей; 1 степень – к концу второго года жизни ребёнок начинает понимать

обобщающее наименование однородных предметов, качеств, действий – имён нарицательных; 2 степень – в возрасте трёх лет, дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия (например «одежда», «посуда» и т.д.). Передающие обобщённые названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (полёт, краснота); 3 степень – к пяти, шести годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия (растения: деревья, травы, цветы), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения; 4 степень – к подростковому возрасту, дети усваивают и осмысливают такие слова, как предметность, признак, состояние и др. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, потому что существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни, а также воспитания. По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками. Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования. Если ребёнок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определённым, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Идея «генерализации» состоит в том, что аналогичные явления могут быть

названы аналогичным образом (заячий – лисячий, белячий, слонячий). Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребёнок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определённые морфемы и соотносит их с определённым значением. Выделив морфему –ниц, из слова мыльница, сахарница, конфетница, ребёнок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. И в соответствии с этим значением ребёнок образует слова типа сольница. Другой механизм словообразования лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии» (копать – лопать, лопатка – копатка, вазелин – мазелин). Это свидетельствует о функционировании в сознании ребёнка системы межсловесных связей, о начале установления словообразовательной парадигмы. Билингвами называют тех людей, которые могут понимать и говорить больше чем на одном языке. Обычно использование каждого из языков зависит от конкретной ситуации. Детский возраст исключается из общего контекста двуязычия. В дошкольном и младшем школьном возрасте мы можем говорить не о качестве владения языками, национальной сущности индивида, ситуациях употребления языков, лексическом и грамматическом строе его высказывания, а о процессе развития речи в целом, языковых способностях (чутье) данного ребёнка, влиянии различных эталонов речи окружающих на процесс речепроизводства самого ребенка.

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия, это дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей.

Такая проблема остро встает в крупных мегаполисах мира, в частности, в Московской области. С практической точки зрения данное явление интересует не только политологов, социологов, лингвистов, но и педагогов, в том числе логопедов. Учитывая опыт логопедической работы, можно предположить, что наличие двух активных языков в семье представляет собой угрозу для нормального формирования речи у ребенка или, при

наличии у него исходных речевых расстройств, усугубляет проблему речевого развития.

Как правило, родители и педагоги длительное время не придают значения этому факту, а в некоторых случаях расценивают его неверно, потому что ребенок не понимает объяснения учителя в классе, не отвечает на вопросы, не справляется со школьной программой. Нередко, педагоги начальной школы, встречаясь с таким явлением, рекомендуют родителям перевести ребенка в школу для детей с нарушениями умственного или речевого развития.

С одной стороны, такая проблема может быть связана с тем, что ребёнок недостаточно хорошо знает русский язык, чтобы отвечать требованиям, предъявляемым к ученикам при обучении в школе на русском языке. С другой стороны, малопонятная речь ребенка с билингвизмом, может быть обусловлена наличием клинической формы речевого расстройства (алалией, дизартрией), что мешает ему усваивать как родной, так и второй языки.

В обоих случаях итог одинаковый – ребенок не может овладеть школьной программой вследствие низкого уровня его речевых возможностей. Трудности у ребенка с билингвизмом возникают тогда, когда оформление в школу происходит с учетом только возрастного принципа, в то время как ребенок должен быть готов к школьному обучению психически и психологически, а важнейшим показателем этого является речь, которая должна быть развита по всем показателям (звуковое оформление, лексико-грамматическое структурирование, связное изложение высказывания).

Ребёнок становится двуязычным вследствие особых условий жизни семьи или воспитания. По мнению выдающегося психолога Выготского Л.С.[16], «В развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во

власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно».

Дети с билингвизмом представляют собой неоднородную группу, некоторые дети усваивают языки стихийно, безо всякого контроля и специальной помощи. Это происходит при следующих обстоятельствах:

1. Родители двуязычные, в своей речи могут использовать оба языка, часто при активном общении их смешивают; не обращают внимания на речевые и языковые нарушения у себя и у своих детей.

2. Родители одноязычные, в общении между собой и со своим ребенком используют один язык, однако семья проживает на территории другой страны, и от окружающих (магазины, различные учреждения, детские площадки и т.д.) ребенок слышит другой язык, который невольно начинает усваивать и самостоятельно использовать.

В других случаях родители бывают заинтересованы в многостороннем развитии своего ребенка, целенаправленно обучают малыша с младенчества второму языку или, сами находясь в ситуации двуязычия, уделяют специальное внимание развитию речи ребенка. Это происходит нередко при следующих условиях:

1. Родители двуязычные, между собой общаются на выбранном ими одном языке, а с ребенком разговаривают по принципу «один родитель – один язык», то есть, например, отец по-армянски, мать по-русски. Такое общение требует от родителей большого внимания и систематизированности, хотя и не исключает периодов внутриутробного и раннего младенческого возраста, когда ребенок слышит преимущественно материнский язык.

2. Родители одноязычные самостоятельно с младенчества обучают ребенка двум языкам с помощью различных методик, не являясь при этом педагогами, либо приглашают нянь – носителей другого языка, либо обучают его на специальных занятиях методом погружения в языковую среду.

Такие условия «языкового образования» вовсе не обязательно будут успешными и полезными для речевого и психического развития ребенка.

В научной литературе существует два противоположных мнения о влиянии двуязычия на психическое развитие ребенка. Многие авторы выделяют следующие положительные моменты раннего двуязычия:

1. Чем раньше ребёнок начнёт усваивать второй язык, тем у него больше шансов овладеть языком в полной объеме, с естественным произношением. Доказано, что ребёнок прежде всего овладевает просодикой языка. Известно, что уже в возрасте 5–6 месяцев реагирует на интонацию взрослых и усваивает ее значительно быстрее, чем звукопроизношение и лексику.

2. Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся в школе, лучше усваивают абстрактные науки, языки.

3. У двуязычного ребенка больше шансов получить качественное образование, как на родине, так и за рубежом.

Необходимо заметить, что все это относится к детям, чье сенсомоторное и речевое развитие полностью соответствует возрастной норме.

Другие авторы, рассматривая отрицательное влияние билингвизма в раннем возрасте, отмечают следующее:

1. Билингвизм является фактором риска возникновения нарушений речи. При усвоении сразу двух языков одна (доминирующая) языковая система влияет на вторую, в результате чего происходит их смешение, которое приводит к ряду речевых и языковых трудностей у ребенка. Самыми частыми проблемами в таких случаях являются нарушения звукопроизношения на обоих языках, появление акцента, неправильное использование грамматических конструкций, как следствие, трудности при овладении письмом и чтением.

2. Овладение двумя языками одновременно или последовательно в раннем возрасте часто становится причиной переутомления малыша и может

привести к различным срывам в работе центральной нервной системы, в частности к заиканию, даже мутизму. В таких случаях ребёнок вообще перестает пользоваться какой-либо языковой системой, или прибегает к вербальному общению крайне редко.

3. Если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что может привести к психологическим стрессам. Ребенок начинает замыкаться в себе, отсюда возникают трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться ощущение ущербности.

С логопедических позиций детей можно разделить на тех, которые имеют патологические речевые расстройства, и у которых таких нарушений нет, либо нарушения носят физиологический характер, связанный с этапом речевого развития (различные показатели не плавности речи, незрелость речевых артикуляций и фонетико-фонематического восприятия).

В течение многих лет исследователи пытаются понять, одинаково ли осваивается один и тот же язык в качестве первого (в раннем возрасте) и второго (в более позднем возрасте). Однако ни у кого не возникает сомнений, что освоение языков всегда связано с рядом определенных трудностей. Цейтлин С.Н.[53] в экспериментальном исследовании установила существенные различия типов ошибок, которые возникают при употреблении глаголов (план выражения и план содержания глагольного вида) и существительных (формы падежа существительных), у детей-монолингвов в возрасте двух – трёх лет, и детей-билингвов шести – девяти лет. У детей с билингвизмом преобладают семантические ошибки, которые обусловлены трудностями в понимании семантики вида и падежа. В речи русскоязычных дошкольников, наоборот, преобладают ошибки, связанные со словообразовательными, и формообразовательными инновациями ребенка.

Данный пример подтверждает мысль о том, что все дети в ходе своего онтогенетического развития допускают речевые ошибки. В первую очередь необходимо различать ошибки, носящие физиологический характер, и

ошибки, имеющие патологическую основу, каждая возрастная группа характеризуется определенными этапами усвоения языковых норм и правил.

В книге «Язык и ребёнок» Цейтлин С. Н.[53] писала: «Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. Язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления... Чтобы начать говорить на определенном языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности». Маленькие дети усваивают язык благодаря методу «проб и ошибок». Обладая языковым чутьем, ребенок достаточно рано осознает, «что такое хорошо и что такое плохо» в речевом плане, и используя окружающую речь как эталон, ребенок стремится подражать ей.

В своем исследовании «Вопросы изучения детской речи» Гвоздев А. Н. подробно изучил последовательность овладения ребенком различными сторонами русского языка, в работе рассматривается поэтапное усвоение структур предложений, разных частей речи, их грамматического и фонетического оформления, раскрывается закономерность закрепления навыков пользования различной слоговой структурой. Автор подчеркивает, что в норме развитие языковых компонентов устной речи в процессе усвоения родного языка происходит на протяжении первых семи лет жизни. При нормальном речевом развитии ошибки, допускаемые детьми, носят физиологический характер и исправляются ребёнком самостоятельно, без специализированной помощи.

Если сравнивать то, как происходит усвоение родного языка детьми с нормальным речевым развитием со становлением детской речи при нарушении ее развития, нельзя не заметить определенного сходства. Какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, речь не минует в своем развитии основных периодов: овладение просодикой, звукопроизношением,

слоговой структурой слова, накопление словаря, формирование грамматических конструкций и связной речи. Для детей с недоразвитием речи характерно отсутствие чёткости периодов речевого развития, а также длительное «застревание» на некоторых этапах формирования речи при одновременном усвоении элементов следующего этапа.

Особенности развития речи на родном и неродном языке у ребёнка с билингвизмом имеют двойное происхождение. В одних случаях они зависят от условий, в которых протекает овладение вторым языком. А в других, это связано с имеющимися у ребенка центральными нарушениями механизмов речи, а значит, с наличием речевой патологии, которая достаточно легко диагностируется на родном языке. В обоих случаях могут быть нарушения речи при использовании, как первого, так и второго языка. Не всегда можно сразу определить, чем вызвано нарушение речевого развития. Специалистам, которые занимаются вопросами двуязычия у детей, с нашей точки зрения, необходимо знать основные черты такого явления, как «недоразвитие речи».

Под недоразвитием речи понимают такую форму речевой аномалии, при которой у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. «При общем недоразвитии речи отмечается позднее её появление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования (звукообразования)».

Известно, что фонетическая сторона речи претерпевает сложный процесс созревания. С самого начала речевого онтогенеза ребенок активно использует в общении с окружающими глобальные фонетические структуры, которые представляют собой сплав двух и более фонем. Принцип построения фонетических структур, по мнению Бельтюкова В. И. (2003), состоит «из последовательного хода попарного разветвления и образования звуков речи (принцип дихотомии), которые будут в дальнейшем отражать национальный язык». У детей с недоразвитием речи страдают артикуляционно-акустические качества звуковых единиц, вследствие чего звук формируется искаженно,

заменяется или пропускается в речи. Если ребенок с нормальным речевым развитием благодаря «генетически заложенным механизмам самоорганизации развития речи» спонтанно компенсирует все неточности своего звукопроизношения, то у ребёнка с недоразвитием речи без специальной помощи ненормативные звуки могут остаться на всю жизнь.

Исследования фонетической стороны речи детей с речевым недоразвитием показали, что у таких детей нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие. Которое является одним из важнейших механизмов развития произношения, что отрицательно влияет на овладение звуковым анализом и синтезом.

У детей при общем недоразвитии речи значительное место занимает нарушение слоговой структуры слов, по мнению многих исследователей, такие нарушения могут выражаться в сокращении числа слогов.

К данному типу ошибок относятся ситуации, когда ребенок не в состоянии произнести слово в его полном слоговом составе. Ковшиков В.А. отмечает, что в таких случаях в слове нередко остается ударный слог, остальные могут выпадать. Особое место при недоразвитии речи занимают искажения, при которых число слогов и ударение не нарушаются, в то время как слоговой состав претерпевает те, либо иные изменения, влияя на облик слова в целом. Нарушение слоговой структуры слова является одним из характерных симптомов у детей с общим недоразвитием речи. Такие искажения отличаются большой стойкостью, а также сохраняются в речи детей дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков.

Усвоение грамматического строя речи детьми с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями. Это обусловлено, что грамматические значения всегда абстрактны, а грамматическая система организована на основе большого количества языковых правил. Своеобразие овладения грамматикой у детей с недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе усвоения (по сравнению с нормальными детьми), в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка,

семантических, формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Из всего вышесказанного, очевидно, что у детей с билингвизмом, те же закономерности речевого развития, что и у детей-монолингвов, и они могут допускать как ошибки физиологического характера, так и специфические ошибки, связанные с речевой патологией, которые будут затруднять усвоение и родного, и неродного языков. Однако в большинстве случаев в речи билингва присутствует, прежде всего, интерференция. Влияние одной языковой системы на другую может быть как незначительным (наличие акцента), так и весьма существенным (ребенок в одной фразе использует слова из разных языков).

Проанализировав речевые и языковые трудности детей с билингвизмом старшего дошкольного возраста и младших школьников, можно выделить наиболее распространенные особенности языкового развития при усвоении русского языка у двуязычных детей:

1. Допускают большое количество орфоэпических ошибок в простых словах, например: «пить водУ», «рубить топОром».

2. Имеют искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, потому что влияние второй языковой системы не дает закрепиться правильному звуковому образу.

3. Переносят языковую модель родного языка на русский: добавляют лишние звуки в словах, например: «парЫк» – «парк»; заменяют твердые и мягкие звуки, например: «вЫлка» – «вилка», «сол» – «соль».

4. Неправильно используют падежные окончания, например: «играю куклоМ».

5. Испытывают трудности в употреблении родовых понятий, например: «моя яблока», «мой кукла».

6. Затрудняются в употреблении притяжательных прилагательных, например: «зайчикий хвост», «мамис платок», а также относительных прилагательных «свеклычный» – «свекольный», «тыквавая» – «тыквенная».

7. При пересказе текста, либо самостоятельном рассказе чаще всего используют ограниченный набор слов.

8. В большинстве случаев не могут составить самостоятельно рассказ по сюжетной картинке, либо серии сюжетных картин.

9. Испытывают трудности в понимании и употреблении иноязычных, подтекста, пословиц, поговорок, скрытого смысла.

10. Не усваивают интонацию русского языка.

Интонация как один из важнейших компонентов речи, играющий особую роль в обучении, усваивается ребенком очень рано. Можно сказать, что именно она определяет принадлежность человека к тому или иному национальному языку. Овладение интонационными конструкциями детям с билингвизмом дается с трудом, и зачастую без специального обучения интонация не может быть в полной мере освоена данной категорией детей.

Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих одним русским языком, не имеющих никаких речевых патологий, такие ошибки не характерны. Дети монолингвы такого же возраста, но имеющие недоразвитие речи, вполне могут иметь подобные трудности, это обусловлено в первую очередь несформированностью центральных механизмов речепроизводства, и без коррекционной помощи они также не будут преодолены ребенком. У детей с билингвизмом данные ошибки могут свидетельствовать, как об интерференции двух языковых систем и о наличии патологического развития речи на родном, и на втором языках.

Для того чтобы выявить, имеются ли какие-нибудь нарушения речевого развития у ребёнка с билингвизмом, необходимо провести тщательное логопедическое обследование на обоих языках.

Если логопед владеет только одним языком, то обязательным условием является участие лица, свободно владеющим как первым, так и вторым языком (как правило, это мама, папа или бабушка ребёнка). Такая диагностика позволит выявить у ребенка не только наличие речевой

патологии, но и определить доминантный язык и уровень владения обоими языками. Результаты данного обследования должны быть учтены при оказании ребёнку логопедической помощи и при приеме его в школу. Чем более детальные сведения получены в отношении одного и другого языков, тем легче составить программу обучения ребёнка.

Вывод по 1 главе

Подводя итоги вышесказанному, можно утверждать, о том, что ребёнок, овладевающий двумя, либо несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребёнка. Быть билингвом – это не значит просто владеть вторым языком, это также значит быть носителем другой культуры, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою принадлежность к людям, использующим и этот, и другой языки. Речь – важный, но не полностью определяющий аспект культурного развития ребёнка. Овладение несколькими языками одновременно, с одной стороны, увеличивает нагрузку на нервную систему малыша, а с другой – увеличивает ответственность родителей перед ребёнком, так как только в семье могут изначально привиться традиции того, либо другого народа, уважение к своим и другим культурным ценностям.

Влияние семьи имеет решающее значение для развития человека. Так как речь является главной коммуникативной функцией, её нарушения или недостаточное усвоение может неблагоприятно отразиться на качестве жизни человека. Поэтому, с одной стороны, билингвизм является фактором риска возникновения речевых нарушений (например, часто именно усвоение двух языков одновременно становится причиной возникновения заикания, либо задержки развития речи). С другой стороны, наличие патологических нарушений речи затрудняет восприятие, и использование как родного, так и иностранного языка. Только внимательное отношение семьи и педагогов к данной проблеме поможет вырастить гармоничную культурную толерантную личность.

Часто задержку речевого развития (ЗРР), логопеды ставят двуязычным детям, которые только переехали в новую страну. Но нужно понимать, что происходит с ребенком, так как в новом языке он еще ничего не знает, и ему конечно же поставят ЗРР. Сколько продлится такое состояние, зависит от двух факторов: 1) возраст ребенка (маленькие дети язык «схватывают»

намного быстрее, чем подростки, в силу большей пластичности мозга и меньшей стеснительности); 2) как интенсивно ребёнок будет изучать новый язык, сколько времени он будет проводить в новой языковой среде.

Если у ребёнка есть речевые проблемы на родном языке, они тоже проявятся, и в другом языке. Например, дети с алалией не говорят не только по-русски, но и на всех других языках. Если двуязычному ребёнку 2,5 года, и он не может построить фразу из двух слов, а в запасе у него не более 50 активных слов — то нужно срочно обратиться к логопеду, так как это точно не задержка речевого развития из-за двуязычия. Если у ребенка 4-5 лет нарушение звукопроизношения, например: дислалия, дизартрия, ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), то нужно обратиться к логопеду как можно быстрее, пока неправильное произношение не вошло в привычку. В случае заикания – существует особенность, в начале изучения иностранного языка заикание отсутствует, но по мере освоения второго языка, когда он становится «родным» заикание проявляется и в нём.

Следует отметить, что коррекционная и профилактическая работы должны проходить в условиях организованного комплексного логопедического, и педагогического воздействия с учетом общих дидактических принципов: доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала.

Методические рекомендации по развитию лексики у дошкольников 4-5 лет с билингвизмом, должны иметь значимый коррекционно-развивающий эффект, и могут существенно способствовать эффективности преодоления нарушений лексики в дошкольном возрасте.

Таким образом, для логопедии билингвизм интересен тем, что он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого развития не доминирующего языка, а нередко и обоих языков. Фактор билингвизма для

детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, учебной деятельности.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С БИЛИНГВИЗМОМ

2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы

В рамках нашего исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего исследования являлось выявление качественного своеобразия лексики русского языка и особенностей её формирования у детей 4-5 лет с билингвизмом.

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

- 1) изучение литературы по данной проблеме;
- 2) теоретическое обоснование и разработка методики констатирующего эксперимента для исследования состояния лексики русского языка у детей 4-5 лет с билингвизмом;
- 3) определение индивидуально-типологических особенностей лексической системы речи у дошкольников с билингвизмом;
- 4) определение путей развития лексической системы речи у детей с билингвизмом с учетом характера выявленных нарушений.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- Проведение экспериментального исследования состояния лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом;
- Организационные методы: сравнительный, комплексный.
- Эмпирические методы: биографические (сбор и анализ анамнестических данных), экспериментальные (констатирующий эксперимент).
- Количественный и качественный анализ полученных данных.
- Интерпретационные методы.

Для того чтобы реализовать цель и задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено обследование лексического запаса у детей 4-5 лет с билингвизмом.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ д/с №50 «Жар-птица», г. Красногорска, Московской области.

В исследовании принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей – 4 - 5 лет. Экспериментальную группу составили 17 детей с билингвизмом, контрольную – 17 детей монолингвов с нормальным речевым развитием.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную и контрольную группы. Изучались анамнезы, истории развития детей экспериментальной группы, психолого-педагогические характеристики.

На втором этапе осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально в процессе специально организованных занятий. Результаты обследования фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На третьем этапе констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных и их количественная обработка, после чего результаты исследования были обобщены и на их основы были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание логопедической работы по формированию лексики у дошкольников, в возрасте 4-5 лет с билингвизмом.

Для решения задач констатирующего эксперимента в области оценки качественного и количественного состава пассивного и активного словарного запаса дошкольников с билингвизмом мы разработали методику обследования, используя диагностические материалы О.Б. Иншаковой «Альбом для логопеда», М.А. Жуковой «Альбом по развитию речи», Н.М.

Трубниковой [46] "Структура и содержание речевой карты", разделы "Обследование понимания" и "Обследование активного словаря", а так же опираясь на принятую кафедрой логопедии методику (обследование речи по всем составляющим ее компонентам).

Мы считаем, что данные материалы позволяют наиболее полно и качественно изучить речевые отклонения в развитии детей. Они просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки и могут быть основой для диагностирования состояния лексики как детей - монолингвов, так и для детей с билингвизмом.

Теоретическое обоснование и содержание методики констатирующего эксперимента основывалось на анализе теоретических положений Лурии А.Р.[35], Выготского Л.С.[16], Леоньева А.А.[32] Фундаментальные исследования этих ученых позволили определить принципиальное положение, лежащее в основе связи лексики и других высших психических функций ребенка.

В основу методики диагностирования речевого развития детей мы заложили принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к общению.

В процессе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию дошкольному возрасту.

Обследования проводились с каждым ребёнком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта.

Для подсчета ответов детей использовалась пятибалльная система (от 0 до 4 баллов). Общее количество ответов стало отправной точкой для анализа речевого развития детей и планирования дальнейшей логопедической работы с детьми. Балльные оценки соответствовали уровням выполнения заданий:

высокий (4 балла), выше среднего (3 балла), средний (2 балла), ниже среднего (1 балл), низкий (0 баллов).

2.2 Характеристика детей экспериментальной группы

В экспериментальную группу вошло 17 детей, которые посещали общеобразовательное дошкольное учреждение МБДОУ №50 «Жар-птица» г.Красногорск.

Сбор анамнестических данных показал:

- 6 детей - от первой беременности, 7 - от второй беременности, 3 - от третьей беременности и 1 - от пятой беременности;

- характер беременности: у 9 - токсикозы первой половины беременности, у 2 - хроническое заболевание почек, 6 - без особенностей;

- все дети, вошедшие в экспериментальную группу, родились в срок, асфиксии и травм во время родов нет, резус-фактор совпадает; в 10 случаях - роды нормальные, без применения средств родовспоможения, 2 - кесарево сечение (крупный плод), 5 – применялись средства родовспоможения;

- раннее постнатальное развитие, и раннее психомоторное развитие всех детей соответствует норме;

- данные о раннем речевом развитии, по словам родителей, гуление появилось к 2-3 месяцам, лепет 5-6 месяцев, первые слова приблизительно около года;

- слух, зрение, интеллект в норме;

- общее звучание речи: темп, голос, разборчивость, дыхание. У большинства детей речевое дыхание не в норме, дышат только через рот;

- обследование артикуляционного аппарата: подвижность языка, прикус. Строение: нёба, зубов, состояние подъязычной уздечки. У 2 детей язык в гипертонусе, у 4 в гипотонусе, у 11 детей тонус языка в норме. У 3 детей короткая подъязычная уздечка;

- состояние моторики: общая моторика у всех детей в норме, мелкая моторика тоже в норме, ведущая рука: у 15 детей правая, у 2 детей левая.

Исследование состояния звукопроизношения показало, что:

- у 5 детей – полиморфное нарушение звукопроизношения в русской речи: ротацизм, ламбдацизм;

- у 11 детей – мономорфное нарушение звукопроизношения в русской речи: ламбдацизм.

- у 1 ребёнка – мономорфное нарушение звукопроизношения в русской речи: сигматизм шипящего звука [Ш].

- у 1 ребёнка – мономорфное нарушение звукопроизношения в русской речи: сигматизм свистящего звука [С].

Все дети легко шли на контакт, проявлений негативизма со стороны детей не наблюдалось. Присутствовал стойкий интерес к процедуре обследования, к игровой и другим видам деятельности. Деятельность детей характеризовалась активностью, а также целенаправленностью. В случаях затруднения почти все дети активно использовали предупреждающую и направляющую помощь со стороны логопеда. Практически у всех детей отмечалось устойчивое поведение, лишь один ребёнок отмечался повышенной эмоциональностью, возбудимостью и категорически не принимал помощь со стороны. Так же у этого ребенка отмечались лидерские качества, завышенная самооценка.

2.3 Содержание методики исследования лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом

Исследование объема и качества пассивного и активного словаря.

1) Исследование пассивного словаря:

Цель: Исследовать качество и объем пассивного словаря.

Инструкция: Ребенку предлагается ряд картинок: «Из предложенных картинок найди и покажи ...».

Материал: сюжетные картинки и предметные картинки

Существительные:

Времена года: зима, весна, лето, осень.

Время суток: утро, день, вечер, ночь.

Головные уборы: платок, шапка.

Деревья: сосна, ель, берёза, дуб, клён.

Дикие животные: волк, лиса, рысь, олень, кабан, ёж, заяц, медведь.

Птицы: грач, голубь, ворона, сова, соловей, ласточка.

Домашние животные: лошадь, собака, кошка, корова, коза, овца, свинья.

Домашние птицы: курица, индюк, гусь, утка.

Игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка.

Инструменты: топор, молоток, пила, игла, клещи, ножницы.

Мебель: диван, кресло, шкаф, стол, стул, кровать.

Насекомые: пчела, муха, бабочка, комар, муравей.

Обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандалии, тапочки, валенки.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, свёкла, лук, редис.

Фрукты: яблоко, груша, банан, лимон, слива, апельсин, ананас, персик.

Одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта.

Посуда: ложка, вилка, чайник, нож, тарелка, чашка, кастрюля, сковорода.

Профессии: врач, учитель, лётчик, повар, парикмахер, дворник.

Рыбы: щука, лещ, окунь, ёрш, сом.

Семья: мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка, тётя, дядя.

Транспорт: автобус, трамвай, троллейбус, самолёт, автомобиль.

Школьные принадлежности: портфель, тетрадь, ручка, карандаш, ластик.

Цветы: ромашка, ландыш, роза, лилия, тюльпан.

Части тела: голова, руки, ноги, туловище.

Явления природы: туча, гроза, снег, дождь.

Ягоды: клубника, малина, чёрная смородина, черника, крыжовник.

Прилагательные:

Величина: маленький, средний, большой.

Высота: низкий, высокий.

Длина: короткий, длинный.

Цвета: красный, синий, зелёный, жёлтый, белый, чёрный, коричневый, оранжевый, фиолетовый, розовый, голубой.

Сила: слабый, сильный.

Толщина: тонкий, толстый.

Форма: круглый, квадратный, овальный, прямоугольный, треугольный.

Ширина: узкий, широкий.

Глаголы: бегают, стоит, летает, сидит, идёт, едет, умывается, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьёт, моет, рисует, копает, пилит.

Оценка результатов:

4 балла: знает от 156 - до 193 слов;

3 балла: знает от 118 - до 155 слов;

2 балла: знает от 80 - до 117 слов;

1 балл: знает от 42 - до 79 слова;

0 баллов: меньше 41 слова.

2) Исследование активного словаря:

Цель: Исследовать объем и качество активного словаря.

Инструкция: логопед: "Я буду показывать картинки, а ты их правильно называй".

Материал: сюжетные картинки и предметные картинки

Существительные:

Времена года: зима, весна, лето, осень.

Время суток: утро, день, вечер, ночь.

Головные уборы: платок, шапка.

Деревья: сосна, ель, берёза, дуб, клён, ива.

Дикие животные: волк, лиса, рысь, олень, кабан, ёж, заяц, медведь.

Птицы: грач, голубь, ворона, сова, соловей, ласточка.

Домашние животные: лошадь, собака, кошка, корова, коза, овца, свинья.

Домашние птицы: курица, индюк, гусь, утка, петух.

Игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка, поезд, пирамидка.

Инструменты: топор, молоток, пила, игла, клещи, ножницы.

Мебель: диван, кресло, шкаф, стол, стул, кровать, тумбочка, табурет.

Насекомые: пчела, оса, муха, бабочка, комар, муравей.

Обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандалии, кроссовки, тапочки, валенки.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, свёкла, лук, редис.

Фрукты: яблоко, груша, банан, лимон, слива, апельсин, ананас, персик.

Одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта, платье, жилет, шуба, варежки.

Посуда: ложка, вилка, чайник, нож, тарелка, чашка, кастрюля, сковорода.

Профессии: врач, учитель, лётчик, повар, парикмахер, дворник.

Рыбы: щука, лещ, окунь, ёрш, сом, камбала, осётр.

Семья: мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка, тётя, дядя.

Транспорт: автобус, трамвай, троллейбус, самолёт, автомобиль.

Школьные принадлежности: портфель, тетрадь, ручка, карандаш, ластик.

Цветы: ромашка, ландыш, роза, лилия, тюльпан, ирис, астра, колокольчик.

Части тела: голова, руки, ноги, туловище, шея.

Явления природы: туча, гроза, снег, дождь.

Ягоды: клубника, малина, чёрная смородина, черника, крыжовник.

Прилагательные:

Величина: маленький, средний, большой.

Вес: легкий, тяжелый.

Вкусовые ощущения: сладкий, кислый, горький.

Высота: высокий, низкий.

Длина: длинный, короткий.

Цвета: красный, синий, зелёный, жёлтый, розовый, голубой, белый, чёрный, коричневый, оранжевый, фиолетовый.

Сила: сильный, слабый.

Тактильные ощущения: гладкий, колючий.

Температура: горячий, холодный.

Толщина: толстый, тонкий.

Форма: круглый, овальный, квадратный, треугольный, прямоугольный.

Ширина: широкий, узкий.

Глаголы: прыгает, бегают, стоит, летает, сидит, идет, едет, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьет, чистит, катается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет.

Наречия: холодно, жарко, высоко, низко, далеко, близко, хорошо, плохо.

Оценка результатов:

4 балла: знает и называет от 179 - до 223 слов;

3 балла: знает и называет от 134 - до 178 слов;

2 балла: знает и называет от 90 - до 133 слов;

1 балл: знает и называет от 45 - до 89 слов;

0 баллов: знает и называет менее 45 слов.

3) Исследование распознавания общих категориальных значений:

Цель: Выявить наличие знаний об общих категориальных значениях.

Процедура №1: Ребенку предлагается набор картинок и задается вопрос: «Как эти предметы можно назвать одним словом?».

Материал: картинки, обозначающие видовые понятия.

Времена года: зима, весна, лето, осень.

Мебель: шкаф, стол, стул, кровать.

Деревья: ель, берёза, дуб, ива.

Игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка.

Птицы: сорока, воробей, голубь, сова.

Инструменты: пила, игла, молоток, клещи, ножницы.

Посуда: ложка, вилка, чайник, нож, тарелка.

Одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта.

Фрукты: яблоко, груша, лимон, банан, апельсин.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец.

Оценка результатов:

4 балла: выполнил задание без ошибок

3 балла: выполнил задание с 1-2 ошибками

2 балла: выполнил задание с 3-4 ошибками

1 балл: выполнил задание с 5-6 ошибками

0 баллов: ребёнок не выполнил задание

Процедура №2: Логопед предлагает ребенку дополнить тематический ряд, начатый им. Инструкция: «Я назову несколько слов, а ты продолжи».

Материал: Тетрадь, ручка, учебник (карандаш, дневник, ластик).

Стул, стол, кровать (шкаф, диван).

Мама, бабушка, сестра (папа, брат).

Поварешка, вилка, сковорода (ложка, кастрюля, тарелка).

Сорока, сова, воробей (голубь, ворона).

Автобус, поезд, трамвай (троллейбус, автомобиль).

Плащ, (штаны, юбка (жилет, платье).

Оценка результатов:

4 балла: выполнил задание без ошибок

3 балла: выполнил задание с 1-2 ошибками

2 балла: выполнил задание с 3-4 ошибками

1 балл: выполнил задание с 5-6 ошибками

0 баллов: не выполнил

4) Исследование распознавания семантически близких значений:

Цель: Выявить наличие распознавания семантически близких значений.

Процедура: Логопед зачитывает ряд слов, предлагая ребенку найти и назвать лишнее слово. Инструкция: «Я назову тебе несколько слов, а ты найди и назови лишнее слово».

Материал: Иллюстрации

Волк, собака, лиса.

Берёза, облако, дерево.

Тарелка, стол, стакан.

Пальто, кофта, шкаф.

Сова, ворона, бабочка.

Картофель, лимон, морковь.

Бежать, прыгать, скакать.

Красивый, радостный, веселый.

Оценка результатов:

4 балла: выполнил задание без ошибок

3 балла: выполнил задание с 1-2 ошибками

2 балла: выполнил задание с 3-4 ошибками

1 балл: выполнил задание с 5-6 ошибками

0 баллов: ребёнок не выполнил задание

5) Исследование распознавания семантически далеких значений:

Цель: Выявить наличие распознавания семантически далеких значений.

Процедура: Логопед называет ряд слов, предлагая ребёнку найти и назвать лишнее слово.

Инструкция: «Я назову тебе несколько слов, а ты найди и назови лишнее слово».

Материал: Иллюстрации

Тигр, тарелка, кошка.

Груша, лимон, роза.

Оса, муравей, дуб.

Зима, шуба, свитер.

Трамвай, метро, дворник.

Платок, шапка, рюкзак.

Писать, рисовать, спать.

Красный, желтый, холодный.

Оценка результатов:

4 балла: выполнил задание без ошибок

3 балла: выполнил задание с 1-2 ошибками

2 балла: выполнил задание с 3-4 ошибками

1 балл: выполнил задание с 5-6 ошибками

0 баллов: ребёнок не выполнил задание

б) Исследование словаря синонимов:

Цель: Исследовать словарь синонимов.

Процедура: Логопед называет словосочетания, ребёнку предлагается заменить их близкими по значению, подобрав как можно больше слов.

Инструкция: «Я буду говорить тебе слова, а ты скажи то же самое другими словами».

Материал: Гигантский дом (большой, огромный, громадный).

Дремучий лес (темный, глухой, страшный).

Знойный день (жаркий, сухой).

Точный ответ (правильный, верный).

Добросердечный человек (добрый, хороший, воспитанный, отзывчивый, чуткий).

Мужественный летчик (храбрый, смелый, отважный, сильный).

Река бурлит (течет, бежит, шумит).

Оценка результатов:

4 балла: подобрал 17 и более слов

3 балла: подобрал от 13 до 16 слов

2 балла: подобрал от 9 до 12 слов

1 балл: подобрал от 6 до 8 слов

0 баллов: ребёнок подобрал менее 5 слов

7) Исследование словаря антонимов:

Цель: Исследовать словарь антонимов.

Процедура: Логопед называет слова, ребёнку предлагается заменить их словами, противоположными по значению словами.

Инструкция: «Я назову тебе слова, а ты скажи наоборот».

Материал: Иллюстрации

Большой - маленький.

Сильный - слабый.

Кислый - сладкий.

Веселый - грустный, унылый.

Правдивый - лживый, нечестный.

Узкий - широкий.

Горе - радость.

Зима-лето.

День-ночь.

Громко - тихо.

Бежать - стоять.

Оценка результатов:

4 балла: назвал правильно 12 и более слов

3 балла: назвал правильно от 9-11 слов

2 балла: назвал правильно от 6-8 слов

1 балл: назвал правильно от 3-5 слов

0 баллов: ребёнок назвал менее 2 слов.

Реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение лексического развития детей 4-5 лет с билингвизмом. На основании перечисленных материалов составлена методика проведения обследования лексики, подобраны практические, игровые задания, иллюстративный материал. В результате проведенной работы был получен исходный материал состояния словаря детей, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования.

Использование разных методических приемов для обследования речевого развития детей с билингвизмом позволили установить картину сформированности семантического поля. А также выявить базовый уровень пассивного и активного словаря, и конкретизировать объем лексического запаса. Все диагностические задания по своему содержанию соответствовали возрастным нормам дошкольников, имели чёткую словесную инструкцию и необходимый демонстрационный материал. С детьми был установлен эмоциональный контакт. Была проведена предварительная психологическая подготовка, дети были настроены на работу с экспериментатором. Отказов от контакта, негативных эмоций в процессе проведения обследования не было.

По итогам комплексного обследования были получены следующие результаты научной работы: в целом, с предложенными заданиями справились все дети, вошедшие в экспериментальную группу. Задания выполняли достаточно быстро и с интересом. Отмечалась большая заинтересованность детей в работе. Дети были весьма активны, и доброжелательно относились к экспериментатору (логопеду).

Наиболее слабые ответы были в заданиях на определение названий деревьев (только 4 из 17 детей показали правильно все деревья), названий рыб (никто из детей с этим заданием не справился, названий рыб не знают); задание на определение видов транспорта показало, что 12 из 17 детей не

различают трамвай и троллейбус, при этом 6 из них твердят, что вообще никогда не видели данные виды транспорта, но хорошо знают метро. Определенные затруднения у 4 из 17 обследуемых детей были в определении обозначений цветов. Эти дети путали названия даже основных цветов, показывали наугад, при повторном опросе показывали уже на другие цвета (вместо оранжевого – фиолетовый, красного – коричневый и т.д.) Это задание показало, что доминирование русского языка влияет на более высокое качество выполнения задания, так как дети с доминирующим родным языком, допускали больше ошибок, особенно в определении оттенков цветов. Это может быть объяснено тем, что расхождения между русским и родным языками значительны в обозначении цветовых качеств и их оттенков, и обозначения многих оттенков на русском языке на родной язык эквивалентно трудно перевести.

Так же у 3 детей с доминирующим родным языком вызывало определенные затруднения задание на определение формы (правильно показывали только круг, треугольник смешивали с прямоугольником, квадрат с треугольником и т.д.) Много ошибок допускалось в определении названий одежды и обуви. Так, 8 из 17 обследуемых детей (7 с доминирующим родным и 1 с доминирующим русским) не различали между собой: платье, жилет, штаны, шубу, и ботинки, сапоги, сандалии, валенки. Они смешивали эти понятия между собой и показывали наугад. При повторном опросе показывали уже на другие виды одежды и обуви. Это может быть связано с тем, что у детей недостаточно развиты представления об одежде и обуви. Некоторые дети смешивали названия диких птиц: грач и ворона, голубь и соловей (7 из 17 обследуемых, из них 6 с доминирующим родным языком и 2 с доминирующим русским). Но в данном случае смешение носило стабильный характер, то есть даже при повторном опросе дети не меняли своего решения. Исследование состояния пассивного словаря у детей, вошедших в контрольную группу, показало, что пассивный словарь развит у этих детей на высоком уровне. Практически со всеми заданиями

дети справились без труда. Все дети, вошедшие в контрольную группу, получили высший балл – 4 балла. Результаты диагностического исследования пассивной речи приведены в таблице 1.

Таблица 1 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование пассивного словаря у дошкольников билингвов и монолингвов:

Наименование	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Имя существительное: 144 слова	124,3	132,4
Имя прилагательное: 29 слов	21,4	25,6
Глаголы: 20 слов	18,4	18,8
Общее количество слов: 193 слова	164,3	176,8
Баллы	3,8	4

Результаты диагностического обследования понимания слов показывают, что пассивный словарь детей, участвующих в эксперименте развит на высоком уровне. Такие выводы можно сделать, исходя из расчета, что 15 детей из 17 это 86,6% из 100%, по состоянию пассивного словаря набрали высший балл (4 балла) и лишь 2 ребёнка 13,4% из обследуемых детей (оба с доминирующим родным) набрали 3 балла – средний показатель. От 0 до 2 баллов по результатам исследования не набрал никто из детей, участвующих в эксперименте.

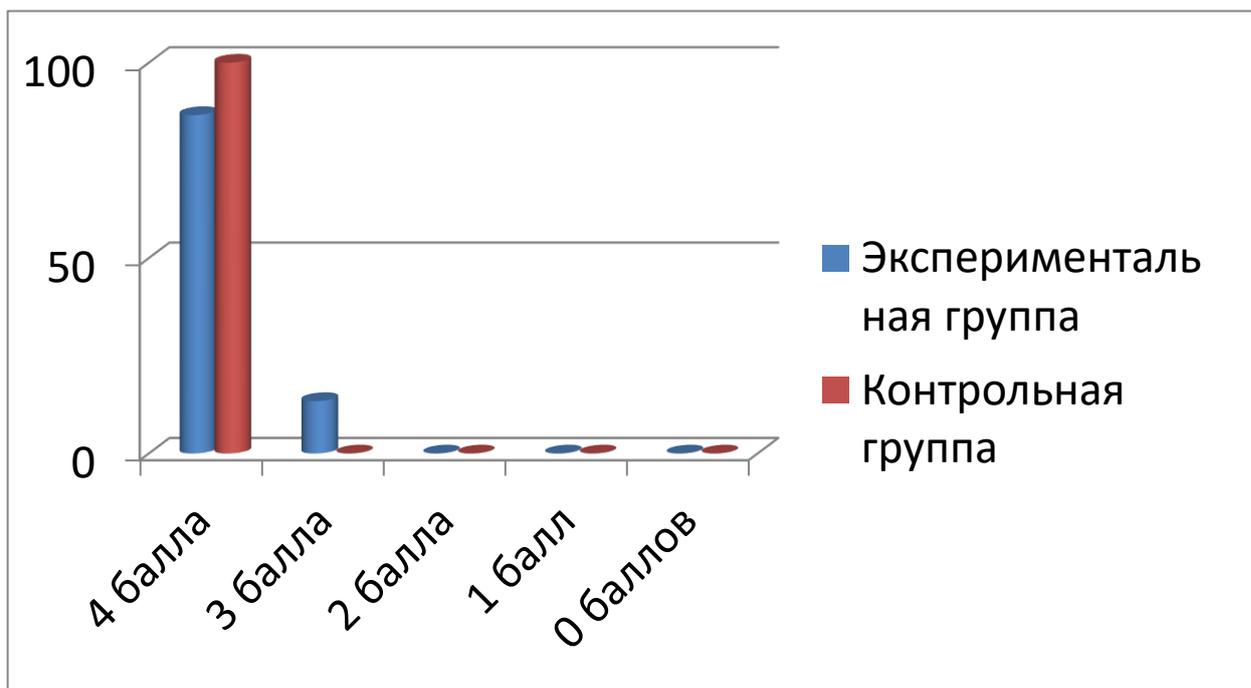


Рисунок 1 «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на исследование пассивного словаря»

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние импрессивной лексики детей – билингвов, вошедших в экспериментальную группу, незначительно ниже состояния импрессивной лексики детей контрольной группы, но соответствует возрастной норме. При этом, следует, отметить, что состояние импрессивной лексики русского языка билингвов с доминированием родного языка ниже практически по всем показателям от билингвов с доминирующим русским, за исключением одного ребенка с доминирующим родным языком и ребенка, абсолютно эквивалентно владеющего тремя языками, которые показали довольно высокие результаты, без труда справляясь практически со всеми заданиями.

Исследование активного словаря:

Обследованию активного словаря детей 4-5 лет с билингвизмом мы уделили особое внимание, направленных на:

- А) Исследование объема и качества активного словаря;
- Б) Исследование распознавания общих категориальных значений;
- В) Исследование распознавания семантически близких значений;

Г) Исследование распознавания семантически далеких значений;

Д) Исследование состояния словаря синонимов;

Е) Исследование состояния словаря антонимов.

Состояние объема и качества активного словаря:

Исследование объема и качества словаря показало, что практически все дети, вошедшие в экспериментальную группу, не знают названий деревьев, на вопрос: «Это?» отвечают «Дерево», независимо от того, с каким именно деревом предъявлена картинка. Лишь один ребёнок, смог правильно назвать все деревья, ещё один ребёнок с доминирующим русским назвал правильно 3 из 5 деревьев. Остальные дети с этим заданием не справились. Так же определенные трудности вызывало определение времен года и суток у 6 из 17 детей. Они правильно называли только «день», «ночь», «зиму» и «лето». Остальные понятия им были либо недоступны, либо дети отвечали на доминирующем языке (на родном языке – три ребёнка), но так как целью исследования было определение состояния лексики русского языка у детей - билингов, то эти ответы не были засчитаны. Так же дети плохо справились с заданием на определение названий одежды и обуви. Одиннадцать детей из семнадцати, среди которых девять детей с доминирующим родным языком и три с доминирующим русским, давали на все виды обуви лишь одно определение – «туфли», трое выделили ещё «сапоги» и «тапки». И лишь четверо детей правильно назвали все виды обуви. В их числе два ребёнка с доминирующим русским языком, один ребёнок с доминирующим родным языком, и один ребёнок, владеющий тремя языками эквивалентно. Никто из детей не знает названия рыб, все называли только обобщающее слово «рыбы».

В группе "Имена прилагательные" основные ошибки были в определении и назывании цветов, тактильных ощущений (никто из детей не справился) и формы. Это может объясняться тем, что в обозначении цветовых качеств и, тем более в оттеночных цветах расхождения значительны между русским и родным детей языками, и обозначение многих

цветов на русском языке на родной, эквивалентно трудно перевести. Следует отметить, что в детском возрасте, когда идет формирование системы родного языка, принцип идентификации на втором языке ребёнок использует только по отношению к известным ему лексемам родного языка, а так как подобные лексеммы, обозначающие данную категорию слов, в его родном языке отсутствуют, то и идентифицировать данные слова ребёнок не может.

Исследование объема и качества активного словаря детей, вошедших в контрольную группу не выявило особых нарушений. Большинство детей справлялось со всеми предъявленными заданиями, наблюдались лишь некоторые ошибки в определении некоторых категорий слов: 6 из 17 детей, вошедших в контрольную группу, не знали некоторых названий цветов (колокольчик, астра, ландыш); 7 из 17 детей затруднялись в определении названий рыб (щука, лещ, осётр), а в остальном наблюдались ошибки, которые носили лишь единичный характер.

Результаты диагностического исследования объема и качества активного словарного запаса приведены в таблице 2:

Таблица 2. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование объема и качества активного словаря у дошкольников билингвов и монолингвов:

Наименование	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Имена существительные: 154 слова	124,9	138,4
Имена прилагательные: 37 слов	28	32,8
Глаголы: 24 слова	21,7	23,2
Наречие: 8 слов	7,8	7,9
Общее количество слов: 223	182,4	202,3

Баллы	3,6	3,9
-------	-----	-----

Исследование объема и качества активной речи детей 4-5 лет с билингвизмом показало, что лишь 7 из 17 детей набрали высший балл, среди которых 3 ребенка с доминирующим русским языком, и 2 ребенка с доминирующим родным. Но при этом 2 (с доминирующим русским языком) из 7 набрали 176 и 177 баллов, что соответствует нижней границе четырёх балльного отрезка. Самые высокие баллы по результатам исследования объема и качества активного словаря набрали 2 ребёнка – 210 баллов. Таким образом, 33% детей, вошедших в экспериментальную группу, набрали 4 балла, остальные 67% набрали 3 балла, от 2-х до 0 баллов не набрал никто.

В отличие от экспериментальной группы, дети, вошедшие в контрольную группу показали, довольно высокие результаты. Только 1 ребенок набрал по результатам исследования 3 балла. Все остальные набрали высший балл – 4 балла.



Рисунок 2. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на исследование объема и качества активного словаря».

Особенности распознавания общих категориальных значений (эта группа заданий представлена в виде 2 процедур):

Задание №1.

Из заданий, входящих в эту группу, более сложными для детей экспериментальной группы оказалось название, следующих общих лексических категориальных значений: «времена года». Шесть детей из семнадцати назвали правильно, среди них 2 ребенка с доминирующим русским, 2 ребёнка с доминирующим родным; в лексической категории «мебель» справились 6 детей, 4 из которых – с доминирующим русским; «инструменты» назвали верно только 5 из 17 обследуемых, в числе которых 1 ребенок с доминирующим русским языком, 1 ребенок с доминированием родного языка и 1 ребёнок полилингв, владеющий тремя языками. Следует отметить, что многие дети приводили обобщающие слова на доминирующем родном языке, причём это явление можно диагностировать, как смешение языков, т.к. на просьбу назвать то же слово по-русски, дети отвечали, что они и так называют по-русски. Процесс идентификации при усвоении второго языка у детей с билингвизмом происходит стихийно-направленно, то есть устанавливаются прямые соответствия между языковыми единицами родного и второго языков в условиях непосредственных языковых контактов, но поскольку обозначения определенных понятий в родном, и втором языках обычно не совпадают, а ребёнок усвоил данные обозначения только на доминирующем языке. В такой ситуации ребёнок в языковом акте часто не замечает, что пользуется понятиями только одного из языков, отождествляя их со вторым не доминирующим языком. Детям, как оказалось сложно понять, что они говорят не на требуемом языке.

Результаты исследования показали, что лишь 2 ребенка - полилингв, свободно владеющий тремя языками и билингв с доминированием русского языка (13% из 100%) справились с заданием без ошибок, набрав высший балл; ещё 4 детей с доминирующим русским допустили по 1-2 ошибки и набрали по 3 балла, остальные 11 детей (60% из 100) набрали лишь 2 балла за

задание, допустив по 3 ошибки. Дети, которые вошли в контрольную группу, справились с заданиями значительно лучше. Лишь 5 детей из 17 (20% из 100%) допустили единичные ошибки в определении общих категориальных значений и набрали 3 балла. Остальные 12 детей (80%) набрали высший балл – 4 балла.

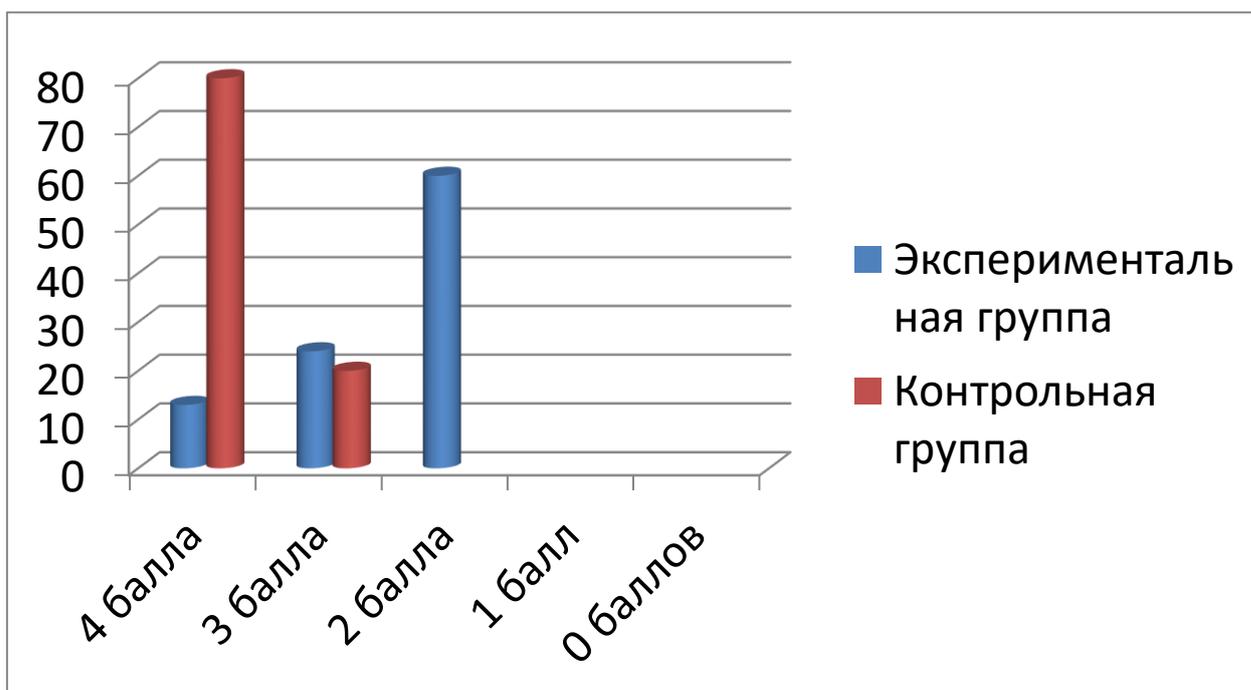


Рисунок 3. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание общих категориальных значений» (задание №1).

Задание №2.

Данное задание вызвало у детей, вошедших в экспериментальную группу, большие трудности: дети не понимали смысл задания и стали называть обобщающие слова, скорее всего, на примере предыдущего задания. Они не могли переключиться на новую другую инструкцию. Лишь после того, как экспериментатором был дан пример выполнения задания, 6 из 17 детей (среди них 2 ребенка с доминирующим русским, 2 ребенка с доминирующим родным языком) стали выполнять правильно. Остальные дети путались в ответах, и в некоторых случаях продолжали давать

обобщающие понятия. При этом два ребёнка из 17 детей с доминированием родного языка отказались от выполнения задания вообще, потому что не понимают смысла задания или просто повторяли вслед за экспериментатором произнесенные слова. Данное исследование выявило, что пятеро детей (27% из 100%) справились с заданием без ошибок, набрав высший балл. Шесть детей (33% из 100%) набрали 3 балла. Пять детей (27% из 100%) набрали по 2 балла и 3 ребёнка (13% из 100%), вошедших в экспериментальную группу не справились с заданием вообще, получив за это по 0 баллов. В таком случае, необходимо отметить, что дети-билингвы с доминирующим русским языком справились с заданием значительно лучше детей с доминирующим родным языком, за исключением детей, набравших высший балл. Данная процедура вызвала незначительные затруднения и у детей, вошедших в контрольную группу. Один ребёнок не понял задания до конца и допускал ошибки, за что получил 1 балл (7% из 100%), ещё 3 ребёнка получили 3 балла (20% из 100%), выполнив задание с 1 – 2 ошибками. Остальные 13 детей контрольной группы (73% из 100%) справились с заданием без ошибок.

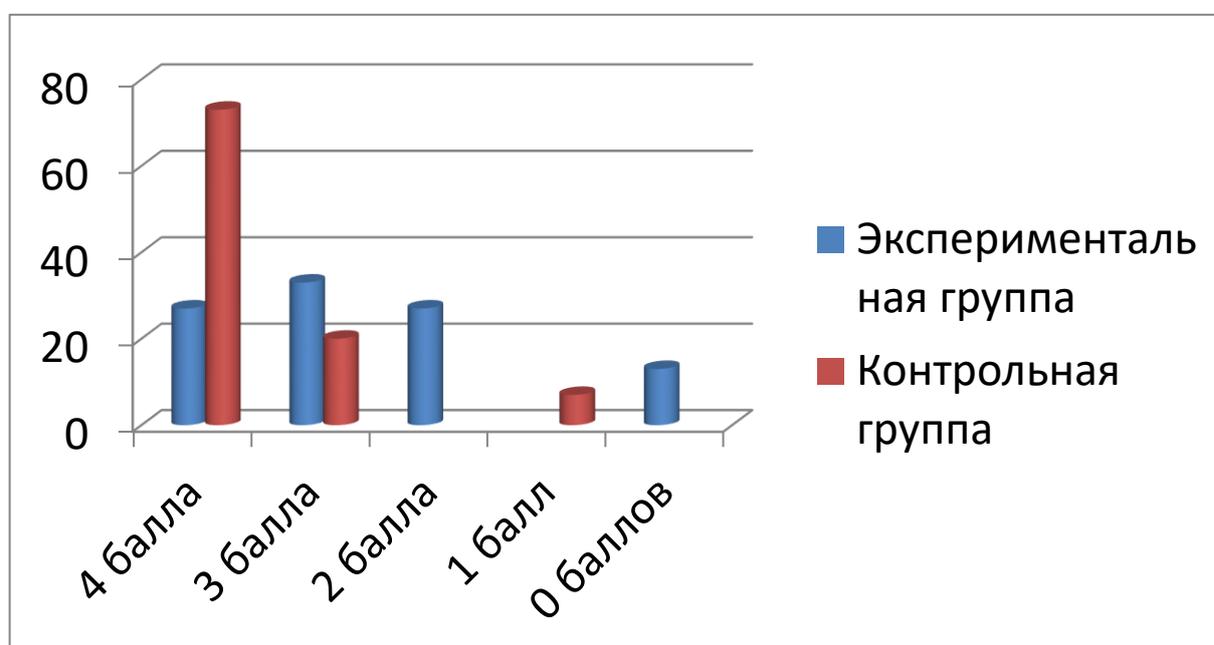


Рисунок 4. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание общих категориальных значений» (задание №2).

Таблица 3. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания категориальных значений у детей 4-5 лет с билингвизмом:

Задания	Среднее кол-во баллов	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Задание №1	2,5	3,8
Задание №2	2,6	3,6

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что развитие общих категориальных значений у детей 4-5 лет с билингвизмом, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от их развития у детей, вошедших в контрольную группу, а следовательно требует особого внимания, при этом среди детей экспериментальной группы в целом лучше справились с заданием билингвы с доминирующим русским языком.

Особенности распознавания семантически близких и семантически далёких значений активного словаря:

Задания данной группы вызвали у детей 4-5 лет с билингвизмом, вошедших в экспериментальную группу, значительные затруднения. Ребятам сложно было найти лишнее слово, некоторые отвечали наугад и свой выбор не могли объяснить, другие пытались найти какое-то логическое объяснение своему решению. Так, например, в группе «волк, собака, лиса» - один ребёнок ответил, то что лишней является «лиса», потому что «у лисы длинный нос и она рыжая»; в группе «пальто, шкаф, кофта» был ответ: «Здесь нет лишних предметов, потому что пальто и кофта висят в шкафу». Много ошибок было допущено в группах «бежать, прыгать, скакать». Это можно объяснить тем, что взаимосвязь глаголов передвижения в иноязычных и русском языках не является тождественной, например глагол «прыгать» в других языках может иметь два значения: «прыгать» и «скакать», тогда, как в русском языке глаголы «прыгать» и «скакать» имеют разные значения.

Исходя из этих особенностей не тождественности русского и других языков, можно сделать вывод, что данные ошибки допущены детьми вследствие невозможности точного перевода слов с доминирующего языка на второй и недостаточного усвоения данной тематической группы слов на русском языке.

Затруднения возникли у детей в группе слов «красивый, радостный, веселый», большинство детей не могло идентифицировать данные слова и дифференцировать их значения. Только после просьбы попробовать перевести эти слова на второй язык и объяснить их значения, некоторым детям удалось дифференцировать значения этих слов, и найти лишнее слово. Только 6 из 17 детей (среди них 2 ребёнка с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим родным и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками) справились с заданием полностью, они смогли правильно определить лишнее слово, и дать логическое объяснение своему ответу.

По данным исследования, мы можем судить о том, что распознавание семантически близких значений детям не ясны. Лишь пятеро детей (27% из 100%) набрали высший балл за это задание и двое детей, из которых – с доминирующим русским, 1 – с доминирующим родным (20% из 100%) – 3 балла. Остальные пять детей набрали по 1 – 2 балла (четыре ребёнка (27%) – 2 балла. И пять детей (27%) – 1 балл.), что является очень низким показателем для детей данной возрастной группы. Следует отметить, что, несмотря на особенности взаимодействия русского и родных языков детей данной группы, о которых говорилось выше, и на возможное их влияние на русскую лексику билингвов с доминирующим родным языком, доминирование какого-либо из языков не являлось определяющим в эффективности выполнения данного задания. Дети в экспериментальной группе показали относительно равные результаты, независимо от доминирования языков.

Данные, полученные в процессе исследования, показали, что распознавание семантически близких значений труднодоступно и детям в

контрольной группе. Большинство детей затруднялось при определении лишнего слова. Они допускали ошибки и отвечали наугад. По результатам исследования только 1 ребенок, вошедший в контрольную группу (7% из 100%), набрал высший балл – 4 балла, выполнив задание без ошибок. При этом лишь трое детей сумели набрать 3 балла (20% из 100%). Из детей, вошедших в контрольную группу, восемь выполняли задание с 3 – 4 ошибками (47% из 100%), набрав соответственно по 2 балла. И пять детей (27%) допускали множество ошибок, набрав по 1 баллу.

Рисунок 5. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание семантически близких значений»

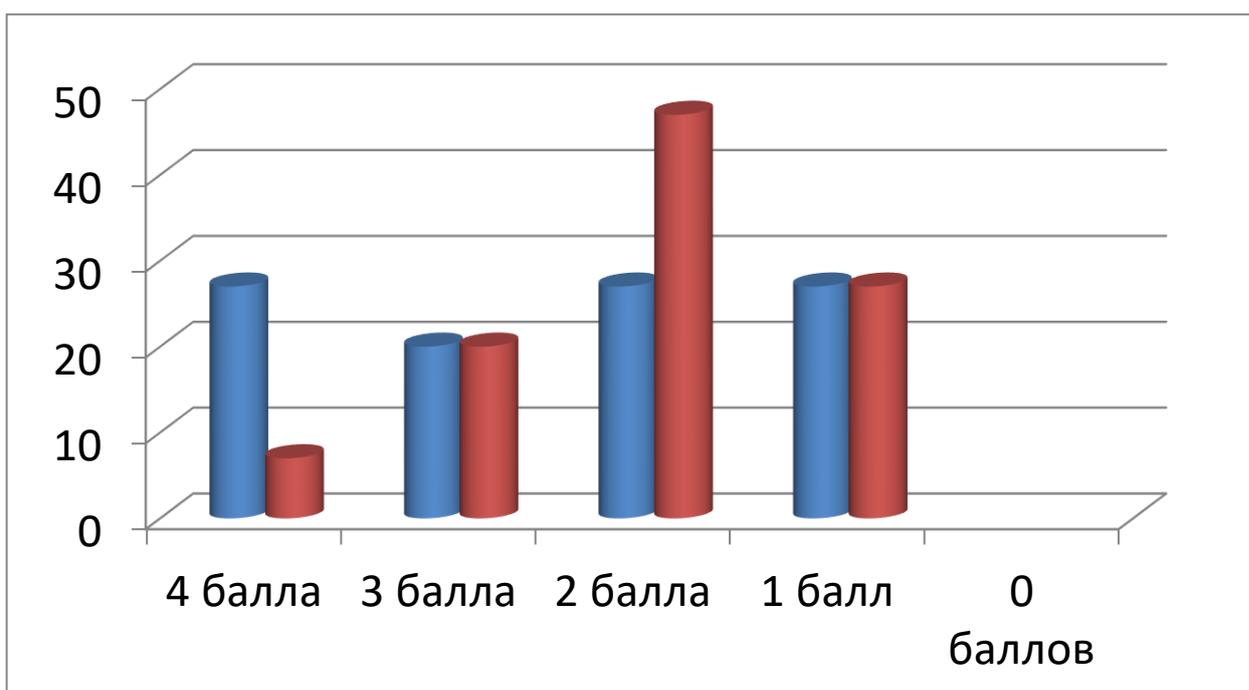


Таблица 4. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически близких значений у детей 4-5 лет с билингвизмом:

Параметры исследования	Среднее количество баллов:	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Распознавание	2,4	2

семантически близких значений		
----------------------------------	--	--

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что дети, вошедшие в экспериментальную группу, плохо распознают семантически близкие значения, не различают понятий, а также с трудом могут, или не могут объяснить свой выбор. Но при этом некоторые из детей – билингвов, а именно два ребёнка с доминирующим русским, один ребёнок с доминирующим родным, и ещё один ребёнок, одинаково владеющий тремя языками, опережают своих сверстников монолингвов в умении распознавать семантически близкие значения, а также определять лишнее слово в подобном ряду. Но все же, несмотря на более высокие показатели по сравнению с контрольной группой, у большинства детей, вошедших в экспериментальную группу, данный вид заданий вызывает значительные затруднения, поэтому распознавание семантически близких значений у детей этой группы требует направленной работы.

Особенности распознавания семантически далеких значений:

Следующая группа заданий была направлена на исследование распознавания семантически далеких значений. С заданиями данной группы большинство детей как экспериментальной, так и контрольной группы справились хорошо за исключением группы слов «платок, шапка, рюкзак». Затруднения вызывало, что многие дети не знали этих слов вообще, то есть семантику этих слов (значение): 14 из 17 детей, вошедших в экспериментальную группу, не знали, что такое метро, 5 не знали слов «платок» и «рюкзак». Подобная ситуация наблюдалась и при проведении исследования в контрольной группе. Поэтому в ходе проведения исследования мы решили немного изменить условия и детям был предъявлен картинный материал с изображением «платка», «шапки» и «рюкзака». При подсчете ответов изменения были учтены и если дети, после предъявления картинного материала давали правильные ответы, то их ответы

засчитывались, но при этом следует отметить, что лишь один ребёнок из экспериментальной группы, абсолютно эквивалентно владеющий тремя языками, справился с этим заданием без предъявления картинного материала.

Данные исследования показывают, что 14 детей из 17, вошедших в экспериментальную группу, набрали высший балл (80% из 100%), безошибочно определив лишние слова во всех группах слов и лишь трое из обследованных детей с доминированием родного языка (20% из 100%) допустили по 1-2 ошибки, за что и получили по 3 балла.

Среди детей, вошедших в контрольную группу, только 3 ребёнка (13% из 100%) набрали 3 балла, допустив единичные ошибки. Остальные же 14 детей (87% из 100%) справились с заданием и набрали высший балл.

Рисунок 6. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание семантически далеких значений».

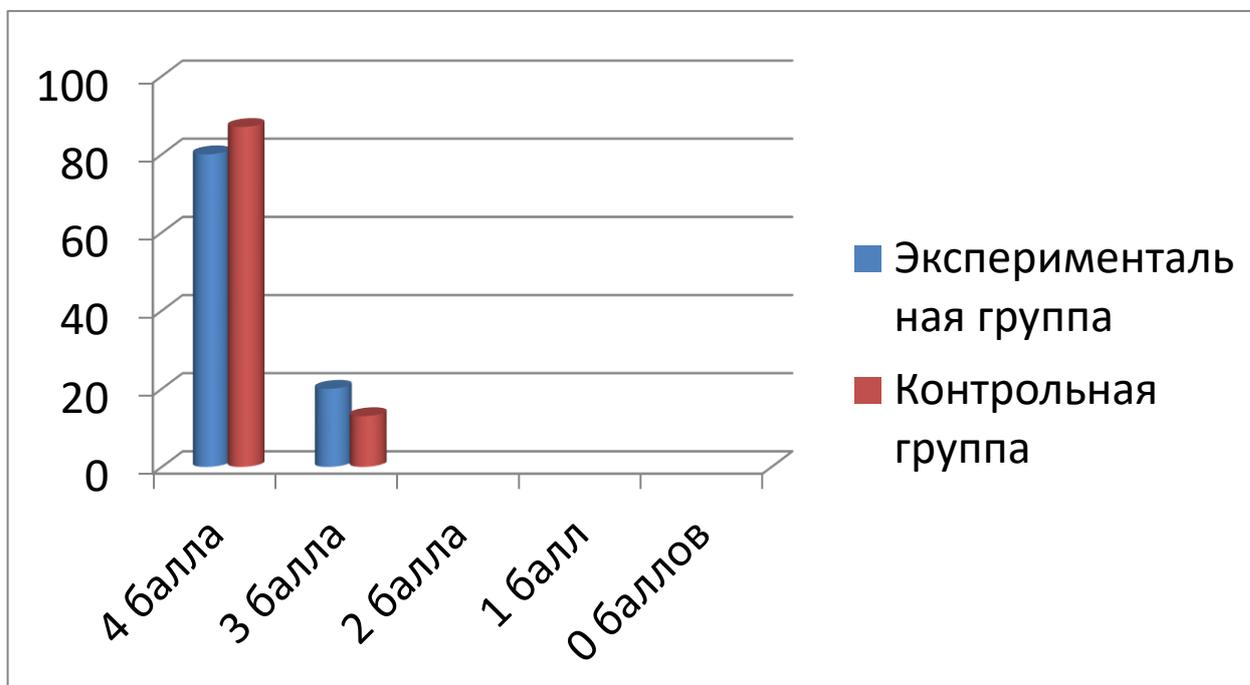


Таблица 5. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически далеких значений у детей 4-5 лет с билингвизмом

Параметры исследования	Среднее количество баллов:	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Распознавание семантически далеких значений	3,8	3,9

Таким образом, можно сделать вывод, что распознавание семантически далеких значений развито у детей, вошедших в экспериментальную группу, достаточно хорошо. Лишь незначительно отличается у нескольких детей с доминирующим родным языком от результатов детей, вошедших в контрольную группу. Распознавание семантически далеких значений в русском языке требует небольшой корректировки.

Особенности состояния словаря синонимов и антонимов:

Далее было проведено исследование словаря синонимов. Наиболее сложными для детей экспериментальной группы были слова: «дремучий» - подбирались такие слова, как «дремлет», «древний» и др.; «знойный» - «злющий», «злобный», «зимний» и др.; «мужественный» - «мужчина», «мужик», «папа», «муж», и др. Данное задание вызывало затруднения, за счёт того, что некоторые дети не правильно поняли задание и вместо синонимов пытались подобрать паронимы, либо просто созвучные слова, начинающиеся с одних и тех же звуков. Следует отметить, что дети с доминирующим русским языком в целом справлялись с заданием лучше, чем дети с доминирующим родным языком. Сложность лексической системы русского языка, взаимодействие с ней особенностей лексики родного языка создают определенные трудности её освоения. Так если в одном языке к словам можно подобрать множество синонимов, то в другом языке это же

слово может не иметь синонимов вообще, с чем возможно и связаны возникшие затруднения у детей с билингвизмом, с доминирующим родным языком. Но в целом данное задание для ребят было интересно, они проявляли большую активность, желание работать, подбирали большое количество слов – синонимов и даже пытались объяснить значения подобранных слов.

Для детей, вошедших в контрольную группу, этот вид заданий не вызывал затруднений, допускались лишь единичные ошибки некоторыми детьми.

По результатам исследования было выявлено, что 8 детей, вошедших в экспериментальную группу (53% из 100%) назвали от 17 и более слов – синонимов и набрали по 4 балла за данный вид задания, среди них 4 ребенка с доминирующим русским, 3 ребёнка с доминирующим родным языком и 1 ребёнок, одинаково владеющий тремя языками; 4 детей (27% из 100%) подобрали от 13 до 16 слов и набрали соответственно по 3 балла, и 3 детей (20% из 100%) смогли подобрать лишь 9-12 слов - синонимов, набрав по 2 балла.

Среди детей, вошедших в контрольную группу 10 детей (66% из 100%) набрали по 4 балла, 4 ребёнка (27% из 100%), подобравшие от 13 до 16 слов, получили по 3 балла, и 1 ребёнок (7% из 100%) – 2 балла.

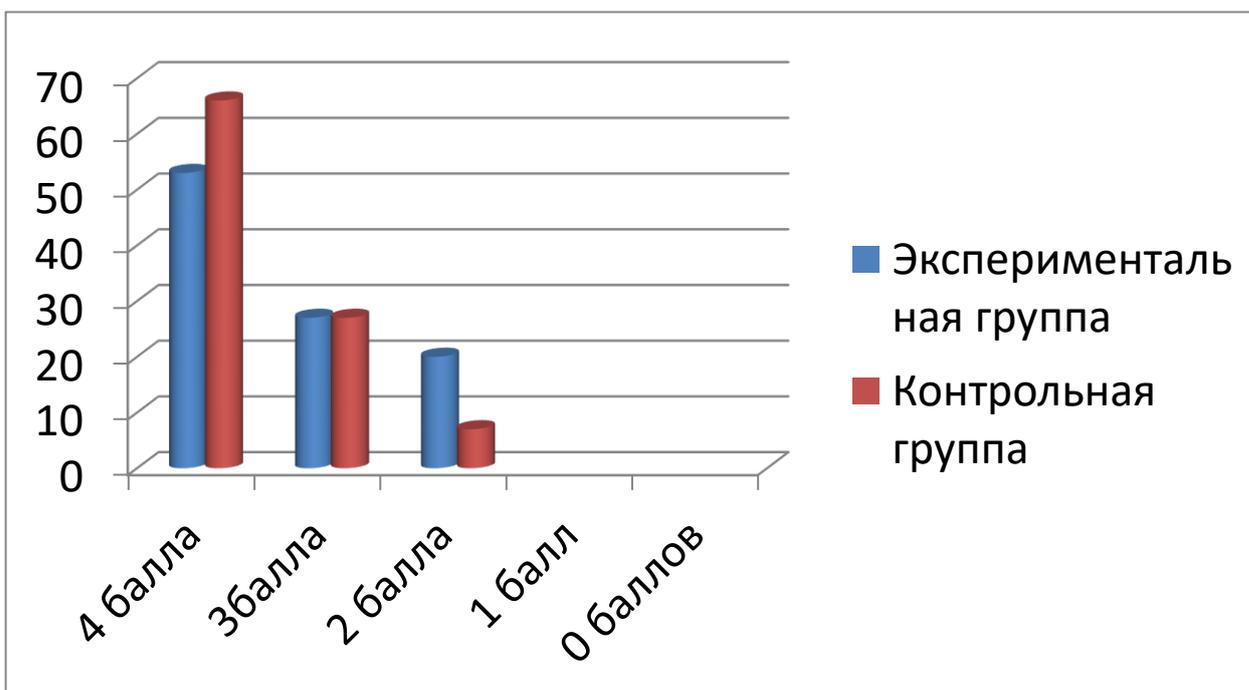


Рисунок 7. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на выявление состояния словаря синонимов»

Таблица 6. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря синонимов у детей 4-5 лет с билингвизмом

Задание	Среднее количество баллов	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Подбор слов синонимов	3,3	3,6

Таким образом, можно сделать вывод, что словарь синонимов у детей 4-5 лет с билингвизмом, вошедших в экспериментальную группу, недостаточно развит и требует дальнейшей работы с логопедом.

Особенности состояния словаря антонимов:

Заключительная группа заданий была направлена на исследование словаря антонимов. Задания этой группы не вызвали затруднений практически ни у кого из обследованных детей. Все дети хорошо справились с заданием, подбирая большое количество слов антонимов. Лишь единичные

ошибки были у детей экспериментальной группы, в подборе антонима к слову «правдивый», были названы такие слова, как «неоправданный», «неправильный» и др. Похожие ошибки возникали и у детей контрольной группы. Один ребёнок с доминирующим русским языком повторял сначала названные слова с частицей «не», но после повторного разъяснения инструкции стал отвечать правильно, называя противоположные по смыслу слова.

Результаты исследования словаря антонимов детей с билингвизмом показали, что 15 детей из 17 (80%) подобрали от 12 и более слов и набрали по 4 балла и лишь 3 обследуемых детей с доминирующим родным языком (20%) набрали по 3 балла, назвав 9-11 слов.

Одинаковая картина сложилась и при исследовании словаря антонимов у детей монолингвов, вошедших в контрольную группу.

Таким образом, этот вид задания выявил абсолютно одинаковые результаты у детей экспериментальной и контрольной групп, но при этом следует отметить, что среди детей, вошедших в экспериментальную группу, в целом хуже результаты показали дети с доминированием родного языка.

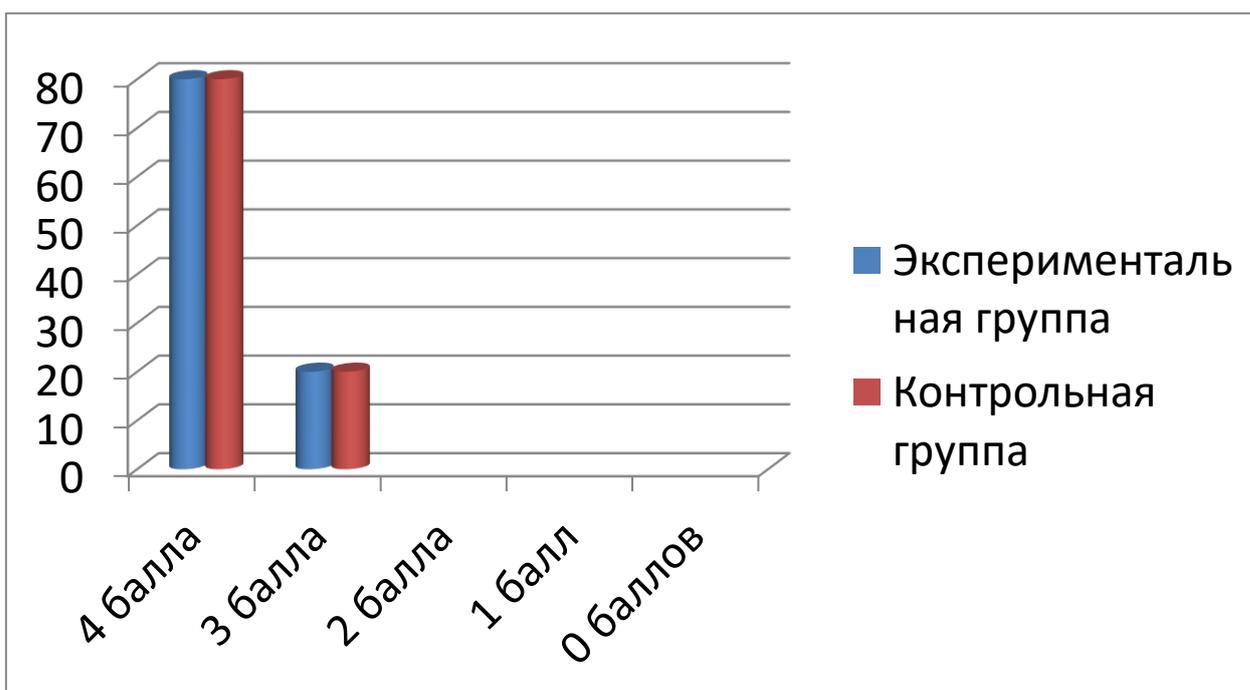


Рисунок 8. «Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на выявление состояния словаря антонимов»

Таблица 7. Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря антонимов у дошкольников билингвов и монолингвов

Задание	Среднее количество баллов	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Подбор слов антонимов	3,8	3,8

Исходя из результатов исследования детей с билингвизмом и их сравнения с результатами исследования детей монолингвов можно сделать вывод, что словарь антонимов у данной группы детей развит на хорошем уровне и требует лишь небольшой логопедической работы.

Выводы по 2 главе

Обобщение результатов нашего констатирующего исследования.

При проведении логопедического обследования мы учитывали тот факт, что дети никогда ранее не занимались с логопедом и некоторые ситуации были для них незнакомыми, новыми. Дети терялись, зажимались, стеснялись назвать не правильно, но и не отказывались от выполнения заданий, было видно, что они волнуются.

Учёт данного факта проявлялся в следующих позициях:

- проводилась дружеская беседа с каждым ребёнком индивидуально с целью наладить контакт, а также сфокусировать внимание на заданиях;
- дозировалась нагрузка при логопедическом обследовании, в некоторых случаях мы разделяли процедуру обследования на несколько приемов;
- давали детям дополнительные пояснения, когда ребёнок не понимал сути задания, приводили ему примеры;
- стимулировали детей к выполнению задания, используя демонстрационный материал, игровые упражнения и в конце поощряли красивыми наклейками.

Исследование лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом позволило выделить наиболее характерные черты её недоразвития, к ним можно отнести: ограниченность словарного запаса, значительное расхождение между пассивным и активным словарем, неточное употребление слов, смешение слов, относящихся к разным языкам, явления интерференции на лексико-семантическом уровне, которые могут быть связаны с тем, что при овладении лексической системой второго языка ребёнок вынужден осваивать новые звуковые комплексы и соотносить их, с одной стороны, с реалиями объективной действительности, а с другой стороны, с семантикой слов родного языка, то есть проводить идентификацию лексем родного и второго языков. Точность идентификации слов двух языков обуславливает степень понимания этого языка, а в свою очередь неточность – степень проявления

интерференции. И по этой же причине возникает недостаточная сформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

По результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных у детей 4-5 лет с билингвизмом была выявлена неоднородность развития лексической системы речи.

У большинства детей затруднения вызывало выделение лишнего предмета из ряда семантически близких значений, но в целом с данным заданием экспериментальная группа справилась лучше контрольной группы. По результатам проведенного исследования выявлено, что развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от их развития у детей, вошедших в контрольную группу, и следовательно требует особого внимания. При этом среди детей экспериментальной группы лучше справились с заданием дети с доминирующим русским языком.

Исследование словаря синонимов показало, что у детей, в экспериментальной группе, он недостаточно развит. Дети, вместо слов – синонимов часто подбирали паронимы либо просто созвучные слова. Дети с доминирующим русским языком в целом справлялись с заданием лучше, чем дети с доминирующим родным языком.

У некоторых детей отмечалось негативное влияние одной языковой системы на другую, явления лексической интерференции, смешение языков. При исследовании словаря имени существительных у детей были отмечены трудности актуализации слов, обозначающих части предметов, слов обобщающего характера. Дети использовали обобщающее слово только при обозначении простых групп слов (овощи, фрукты и др.) Актуализация более сложных обобщающих понятий (транспорт, инструменты и др.) оказалось недоступной.

Глагольный словарь детей характеризовался незначительными затруднениями при актуализации слов, обозначающих движение, действие с предметом, это может быть связано с тем, что объём значений многих слов в

русском и родном языках детей не совпадает, особенно это касается глаголов движения и действия. В данном случае лексические нормы родного языка негативно влияют на освоение норм русского языка. Эти дети также с трудом дифференцировали слова близкие по значению.

При использовании прилагательных дети не всегда дифференцировали качество предметов, допускали замены прилагательных, сходных по некоторым признакам, а так же замены прилагательными из другого языка.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у детей первой группы в активном словаре преобладают существительные, отмечается неточное использование слов, обозначающих действия и признаки предметов. Многочисленны неточности в употреблении слов и их замены, в том числе замены на слова из другого языка.

Исследование анатомического ряда не вызвало у детей 4-5 лет значительных затруднений. Чуть больше ошибок допускалось детьми первой группы в заданиях на подбор синонимов. Это может быть связано с тем, что ко многим словам, предложенным детям для подбора синонимов на русском языке, в родном языке подбор синонимов невозможен. У детей нет возможности эквивалентно перевести слова с родного языка на русский, а словарь русского языка характеризуется у данной группы детей относительной бедностью.

Исследуя речь детей целесообразно говорить о «чувстве языка» на интуитивном уровне, которое основывается на появлении эталонов языковых форм, моделей (фонетических, лексических, грамматических) и в процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребёнка эталонами. И если речевой факт совпадает с эталоном, то он воспринимается на основе «чувства языка» как правильный, но случае такого совпадения у ребёнка возникает чувство неправильности данной речевой формы.

Итак, результаты исследования показали, что контингент обследуемых детей дошкольников 4-5 лет с билингвизмом неравномерен по степени

сформированности лексической системы речи. Некоторые дети демонстрируют низкое состояние развития лексики, а другие находятся на высшей границе нормы, опережая даже своих сверстников – монолингвов.

Логопедическая работа по развитию лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, познавательных способностей. Процесс формирования лексики должен основываться на системном подходе и учитывать связи развития словаря детей со становлением у них психических функций, а так же формированием функций словообразования, потому что дети нередко заимствуют из другого языка некоторые грамматические категории.

Заключение

Основной проблемой нашего исследования являлось выявление особенностей лексики русского языка у детей 4-5 лет с билингвизмом, и определение эффективных направлений логопедической работы над лексикой русского языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой, а анализ литературных данных показал, что развитие лексической системы детей – билингвов требует особого внимания. Влияние билингвизма исследовалось в работах таких авторов, как Выготский Л.С.[16], А. А. Залевская, А.А.[21], Леонтьев, Л.В.[32], Щерба Л.В. [55] и многих других. В то же время билингвистическое воспитание детей остается очень спорным вопросом. Есть сторонники и противники двуязычного окружения ребёнка. Одни авторы считают, что ребёнку необходимо сначала дать освоить один язык, а после этого обучать другому. Мотивируют при этом тем, что второй язык может "сбить с толку" и помешать речевому развитию ребёнка. Многие профессиональные логопеды придерживаются мнения, что второй язык в раннем детстве может вызвать помехи и даже дефекты речевого развития ребёнка. Часто в общении дети переходят с языка на язык, заимствуют отдельные слова и выражения, говорят на языке, находящемся под влиянием другого, смешивают произношение, слова, правописание, построение фраз. Могут быть заимствования из первого по времени усвоения языка во второй и наоборот. Некоторые психологи и психотерапевты считают, что билингвизм отрицательно сказывается на психике детей, вызывает эмоциональный сбой, приводит к поведенческим нарушениям и т.д. Существует и прямо противоположное мнение, согласно которому двуязычное воспитание

ребёнка рассматривается как позитивное явление, которое способствует не только речевому, но и умственному развитию ребёнка.

Так или иначе, мнения специалистов различных отраслей о влиянии билингвизма на речь детей весьма расхожи, а актуальность данной темы возрастает с каждым днем. Поэтому практика логопедической работы требует дальнейшей разработки данного вопроса.

Анализ литературы позволил нам предположить, то что развитие лексической системы русского языка у детей 4-5 лет с билингвизмом, носит особый специфический характер и что состояние лексики русского языка у дошкольников с билингвизмом имеет существенные отличия от лексики дошкольников - монолингвов - носителей русского языка.

Для подтверждения гипотезы нами был проведен констатирующий эксперимент. На основе анализа литературных данных и определения теоретических основ исследования были выделены следующие направления констатирующего эксперимента по изучению лексики у детей 4-5 лет с билингвизмом: исследование пассивного словаря, объема и качества активного словаря, распознавания общих категориальных значений, распознавания семантически близких значений, распознавания семантически далеких значений, словаря синонимов и словаря антонимов.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: у детей с билингвизмом отмечается ограниченность словарного запаса, значительное расхождение между пассивным и активным словарем, неточное употребление слов, смешение слов, относящихся к разным языкам, явления интерференции на лексико-семантическом уровне, трудности актуализации словаря.

Развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от их развития у детей, вошедших в контрольную группу, следовательно, требует особого внимания. При этом среди детей экспериментальной группы в целом лучше справились с заданием билингвы с доминирующим русским языком. Следует отметить,

что многие дети приводили обобщающие слова на доминирующем родном языке, причем это явление можно диагностировать как смешение языков, т.к. на просьбу назвать то же слово по-русски, дети отвечали, что они и так называют по-русски. Процесс идентификации при усвоении второго языка у детей-билингвов происходит стихийно-направленно, то есть устанавливаются прямые соответствия между языковыми единицами родного и второго языков в условиях непосредственных языковых контактов. Но поскольку обозначения определенных понятий в родном и втором языках обычно не совпадают, а ребенок усвоил данные обозначения только на доминирующем языке, то в подобной ситуации ребёнок в языковом акте часто не замечает, что пользуется понятиями только одного из языков, отождествляя их со вторым не доминирующим языком. Детям оказывается сложно понять, что они говорят не на требуемом языке.

У большинства детей затруднения вызывало выделение лишнего предмета из ряда семантически близких значений. Очень много ошибок было допущено в группах с глаголами и прилагательными. Это можно объяснить тем, что взаимосвязь многих глаголов и прилагательных в родном и русском языках не является тождественной. Исходя из этих особенностей не тождественности русского и родного языков, можно сделать вывод, что данные ошибки допущены детьми вследствие невозможности точного перевода слов с доминирующего языка на второй и недостаточного усвоения данной тематической группы слов на русском языке.

Так же словарь синонимов у детей билингвов, вошедших в экспериментальную группу, недостаточно развит и требует дальнейшей работы. Данное задание вызывало затруднения за счет того, что некоторые дети не правильно поняли задание и вместо синонимов пытались подобрать паронимы, а иногда и просто созвучные слова, начинающиеся с одних и тех же звуков. Следует отметить, что дети с доминирующим русским языком в целом справлялись с заданием лучше, чем дети с доминирующим родным языком. Сложность лексической системы русского языка, взаимодействие с

ней особенностей лексики родного языка создают определенные трудности её освоения. Так если в одном языке к словам можно подобрать множество синонимов, то в другом языке это же слово может не иметь синонимов вообще, с чем возможно и связаны возникшие затруднения у билингвов с доминирующим родным языком.

По результатам эксперимента нами было выделено две группы детей, в зависимости от влияния у этих детей одной языковой системы на другую и степени выраженности и характера недоразвития лексики.

Первую подгруппу составили 17 детей с билингвизмом, 9 из которых – с доминирующим родным языком. У детей данной подгруппы отмечалось негативное влияние одной языковой системы на другую, явления лексической интерференции, смешение языков. При исследовании словаря существительных у детей были отмечены трудности актуализации слов, обозначающих части предметов, слов обобщающего характера. Глагольный словарь детей первой подгруппы характеризовался незначительными затруднениями при актуализации слов, обозначающих движение, действие с предметом. Это может быть связано с тем, что объём значений многих слов в русском и родном языках детей не совпадает, особенно это касается глаголов движения и действия. В данном случае лексические нормы родного языка негативно влияют на освоение норм русского языка.

Эти дети также с трудом дифференцировали слова близкие по значению.

При использовании прилагательных дети не всегда дифференцировали качество предметов, допускали замены прилагательных, сходных по некоторым признакам, а так же замены прилагательными из другого языка.

Ошибки допускались детьми первой подгруппы и в заданиях на подбор синонимов. Это может быть связано с тем, что ко многим словам, предложенным детям для подбора синонимов на русском языке, в родном языке подбор синонимов невозможен. У детей нет возможности эквивалентно перевести слова с родного языка на русский, а словарь

русского языка характеризуется у данной подгруппы детей относительной бедностью.

Так, нами было определено, что дети, вошедшие в первую подгруппу, нуждаются в коррекционной работе по формированию лексики. С учётом этого были определены ведущие направления коррекции для детей первой подгруппы.

Коррекционно-развивающая работа по формированию лексики для детей, вошедших в первую подгруппу, предполагала решение следующих задач:

- расширение словаря детей с билингвизмом за счёт наиболее употребительных глаголов;
- работа по овладению прилагательными:
 - обозначающие основные цвета, форму, величину;
 - обозначающие высоту, толщину, вес, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности;
 - образующиеся от существительных с помощью суффиксов, а так же сложными по семантике прилагательными (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека);
- работа по обогащению и уточнению словаря существительных и по усвоению слов обобщающего характера;
- работа по уточнению слов-синонимов и расширению словаря синонимов в русском языке;
- работа по обогащению словаря за счёт местоимений, числительных, наречий.

Во вторую подгруппу вошли 4 ребенка с билингвизмом 4-5 лет, у которых по результатам нашего исследования можно сделать вывод, что языковые системы благотворно влияют друг на друга. Из них 1 ребенок с доминирующим родным языком и с недоминирующим русским, 2 ребенка с доминирующим русским и с недоминирующим родным, 1 ребенок, абсолютно эквивалентно владеющий тремя языками.

Благоприятное влияние языковых систем друг на друга у детей второй подгруппы отмечается в следующем:

У детей второй подгруппы не наблюдалось значительного расхождения между пассивным и активным словарем. В активном словаре, помимо существительных и глаголов, дети использовали прилагательные и наречия. Со всеми предложенными заданиями дети, вошедшие во вторую подгруппу, справлялись без труда. Отмечалась точность идентификации слов двух языков, правильность использования детьми в речи номинативных единиц второго языка, что обуславливает высокую степень развития языков.

Данная подгруппа детей по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование лексической системы речи соответствует норме. По многим показателям, дети этой подгруппы опережают в своем развитии детей, вошедших в контрольную группу. Поэтому нами было определено, что с детьми второй подгруппы нет необходимости проводить работу над словом. Но в целях профилактики нарушений лексики этих детей целесообразно подключать на фронтальных занятиях.

Логопедическая работа по развитию лексики у детей с билингвизмом должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, познавательных способностей. Процесс формирования лексики должен основываться на системном подходе, учитывать связи развития словаря детей со становлением у них психических функций.

Следует отметить, что коррекционная и профилактическая работы должны проходить в условиях организованного комплексного логопедического и педагогического воздействия с учетом общих дидактических принципов, а именно: доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала.

В целом результаты экспериментального исследования подтвердили гипотезу констатирующего эксперимента о том, что развитие лексической системы русского языка у детей 4-5 лет с билингвизмом носит особый специфический характер и что состояние лексики у дошкольников с билингвизмом имеет существенные отличия от лексики дошкольников монолингвов - носителей русского языка.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что расхожестъ мнений различных учёных о влиянии билингвизма на лексику детей небеспочвенна. Действительно, можно сделать вывод о том, что на развитие лексики одних детей билингвизм влияет отрицательно, вызывая помехи и даже дефекты развития, а на других - положительно, способствуя не только речевому, но и умственному развитию ребёнка.

Методические рекомендации по развитию лексики у детей дошкольного возраста должны иметь значимый коррекционно-развивающий эффект и могут существенно способствовать эффективности преодоления нарушений лексики в дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Роль родного и русского языков в культурном подъеме народов севера // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XXXII. Вып. 6. - М., 1973, с. 503-512.;
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов – М., 2014.;
3. Багироков Х . 3. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): Монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. с. 81.;
4. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка: Его величество Ребенок - какой он есть // издательство АСТ – Пресс, 2000.;
5. Бгажноков Б. Х. Очерки этнографии общения адыгов / Б. Х. Бгажноков. - Нальчик: Эльбрус, 1983. – С. 7.;
6. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972.;
7. Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2004.;
8. Блумфилд Л. Язык // М.: издат. "Прогресс"1968.;
9. Блягоз З. У. Проблема заимствования в адыгейском литературном языке / З. У. Блягоз // Филологический вестник АГУ. – 2001. - №2. – С. 78-81.
10. Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку. Серия "Лингвистическое наследие XX века". Изд.5, 2004.;
11. Бодуэн де Куртене М А. Введение в языкознание. Избранные труды по общему языкознанию. - М., 1963.;
12. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6, М: Прогресс,1972. - С. 25-60.;
13. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов М.: Смысл, 1998.;

14. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969.;
15. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – В кн.: Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. – Л., 1935. – С. 53-72.;
16. Выготский Л.С. Мышление и речь I Собрание сочинений - М., 1982.(Т.2) .;
17. Выготский Л.С. Мысль и слово. // Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.;
18. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (извлечения) // Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост.: В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекитева и др.; Под общ. ред. В. К. Радзиховской. М.: Изд. центр "Академия", 2003. – с. 464.;
19. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика// издат.: Наука, 1977г.;
20. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания, 1964. № 6. – с. 26-38.;
21. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь, 2002.;
22. Зимняя Н.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.;
23. Имедадзе Н.В. Управление процессом овладения вторым языком // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1984. – с. 235-239.;
24. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алматы, 1990. – с. 181.;
25. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. - М., 1976.;
26. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год

жизни). – М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986 г.;

27. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. С. Рузина. Пальчиковый игротренинг Издательство: САГА, 2002 г.;

28. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период. Пособие для логопедов. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002.;

29. Косериу Э. Лексические солидарности: Вопросы учебной лексикографии / Э. Косериу.- М.,1969. -С. 93-104.;

30. Косьмина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма // Хабаровск, 2007.;

31. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001;

32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969;

33. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 3-е, стереотипное. - М.: КомКнига, 2005;

34. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей.

Сборник методических рекомендаций // Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Калягин В.А. — М.: САГА, Форум, 2006;

35. Лурия А. Р. Язык и сознание. - М., 1979;

36. Михайлов М.М. Двуязычие (принципы и проблемы) - М., 1969. 135с.;

37. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М., 1932;

38. Пинкер С. Язык как инстинкт. М.: Едиториал УРСС, 2004. 456 с. Перевод с англ. Е.В.Кайдаловой под общей редакцией В.Д.Мазо.;

39. Понятийно - терминологический словарь логопеда / / Под ред. В.И.Селиверстова. - Изд. "Академический проект", 2004.;

40. Потебня А. А. Язык и народность // Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М., 1976 // Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекитева и др.; Под общ. ред. В. К. Радзиховской. М.: Изд. центр "Академия", 2003. – с. 464.;
41. Протасова Е. Ю. Дети и языки // М., 1998.;
42. Раку Ж.П. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах // Монография. Кишинёв, КГПУ, 2008.;
43. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вью. 6, М.: Прогресс, 1972.;
44. Соссюр Ф., де. Труды по языкознанию.- М. "Прогресс", 1977.
45. Супрун Л Е. Лекции по языкознанию. - Минск, 1971.;
46. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. /Урал. гос. пед ун-т. Екатеринбург, 1998;
47. Ткаченко, Т.А.Формирование лексико-грамматических представлений/ Т.А. Ткаченко. М.: Гном и Д, 2003.;
48. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Москва Просвещение 1977г.;
49. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов, М.: 2003;
50. Хаскельберг М Г. Билингвизм // М., 2006.;
51. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вью. 6, М.: Прогресс, 1972. – с. 159.;
52. Хомский Н. Язык и мышление.- М., 1972.;
53. Цейтлин С.Н. Освоение языка ребёнком в ситуации двуязычия // М. 2014. – с. 140.;
54. Черничкина Е.К. Парадигмальность проблемы билингвизма // М. 2006.;
55. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.;

56. Яковлев Н. Ф. О дореволюционных заимствованиях в адыгейском языке: Грамматика адыгейского литературного языка / Н. Ф. Яковлев, Д. А. Ашхамаф. - М.:Л., 1941. – С. 142.;

57. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка. М. Наука. 1969г.

Приложение



Рисунок 1

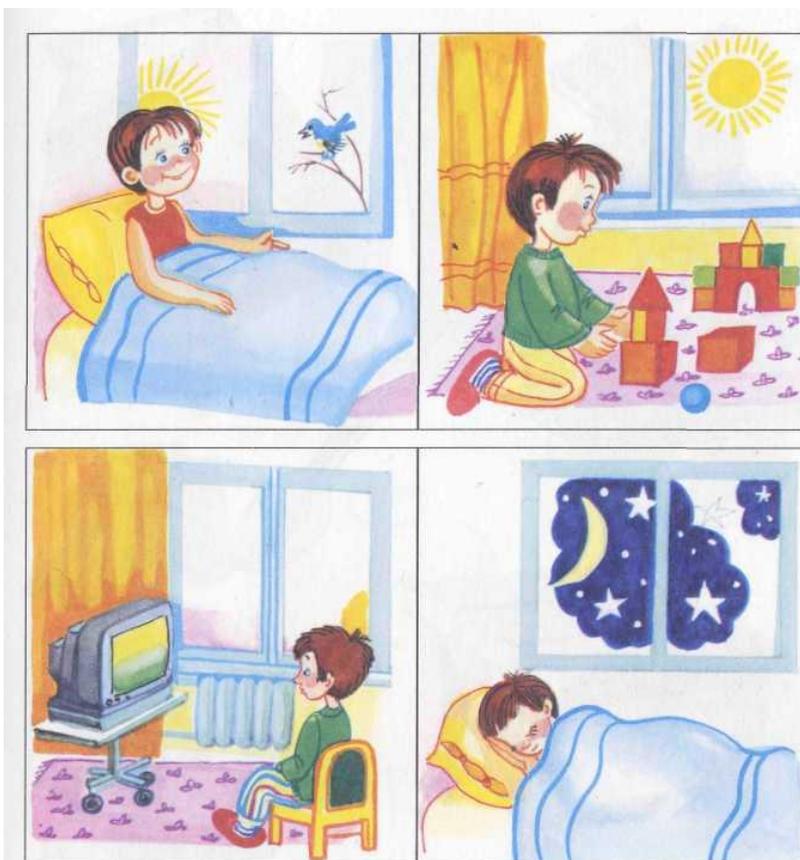


Рисунок 2

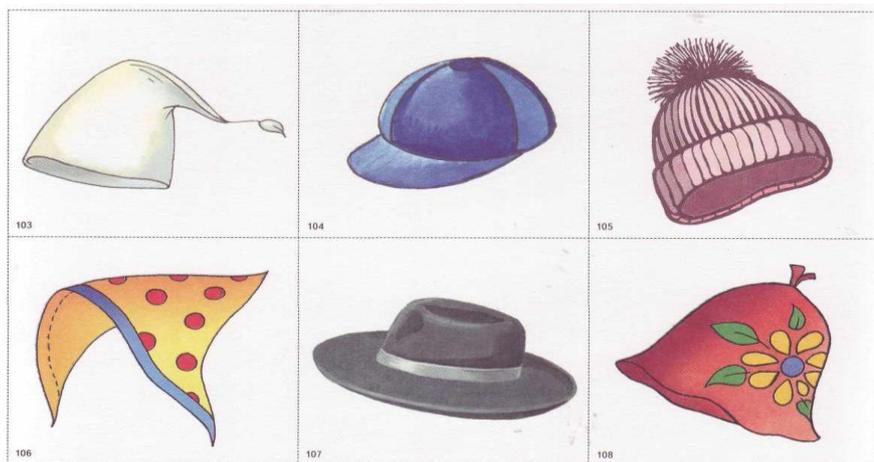


Рисунок 3



Рисунок 4



Рисунок 5

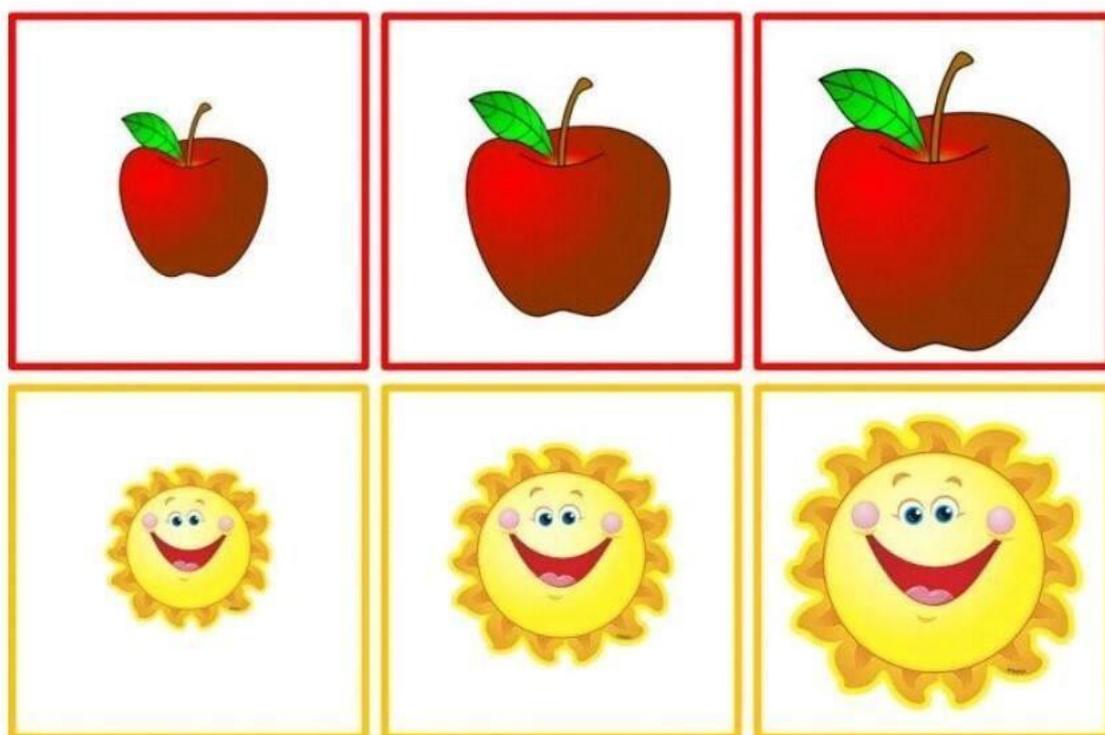
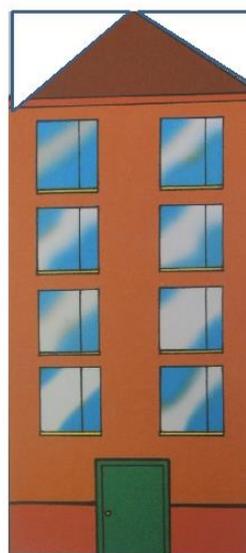


Рисунок 6



Низкий



Высокий

Рисунок 7



Рисунок 8

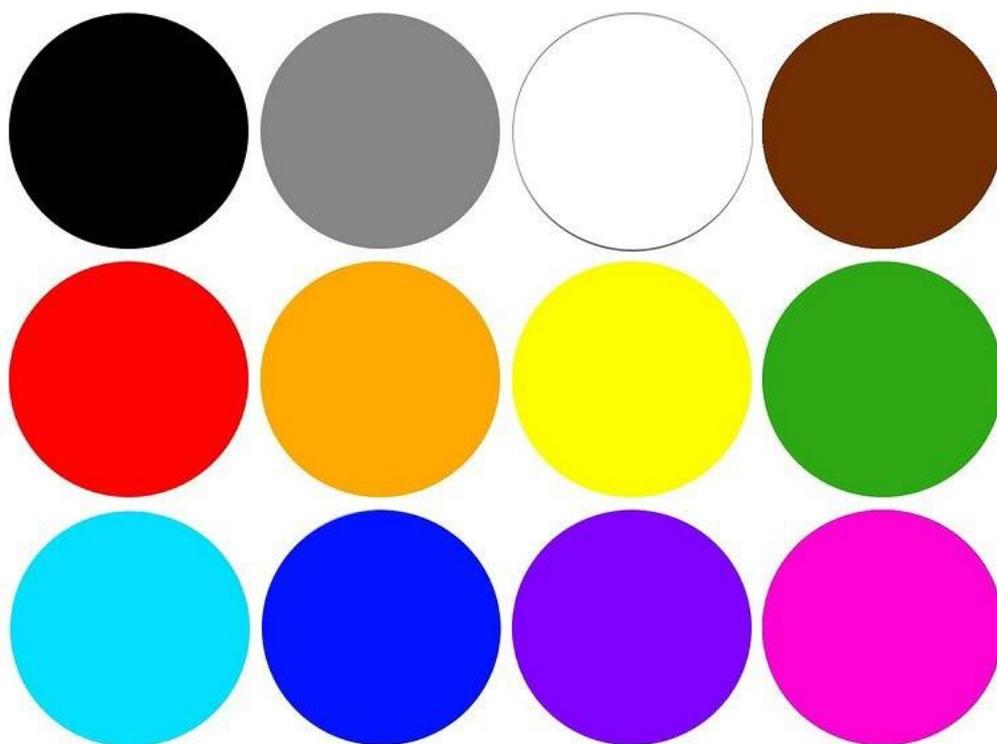


Рисунок 9

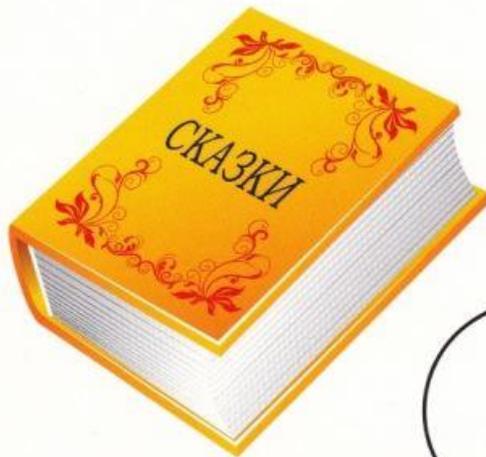
СИЛЬНЫЙ



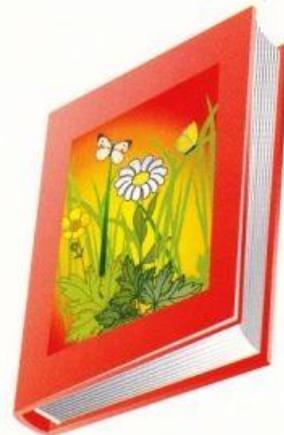
СЛАБЫЙ



Рисунок 10



Толстая книга



Тонкая книга

Рисунок 11

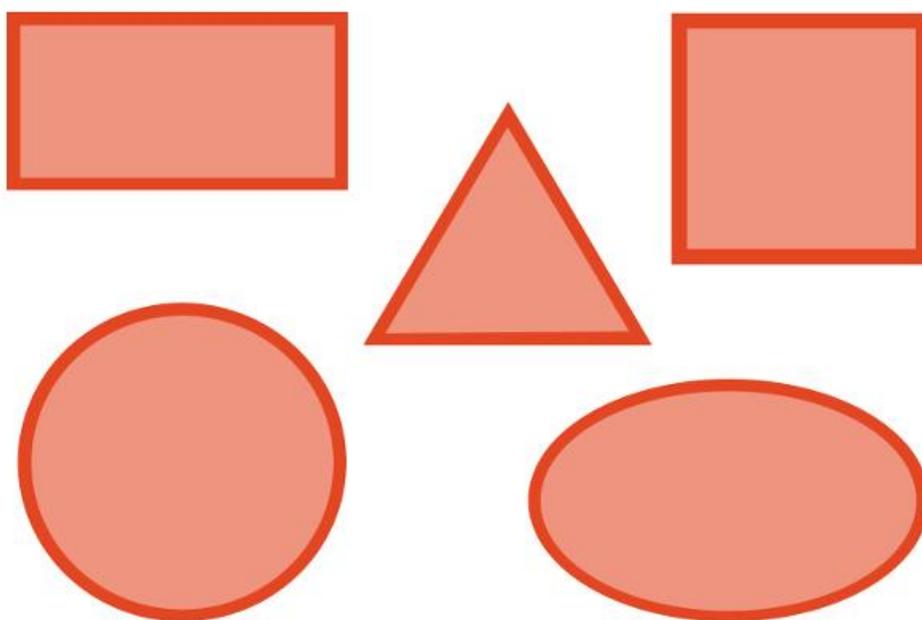


Рисунок 12

Широкий



Узкий

Рисунок 13



Рисунок 14

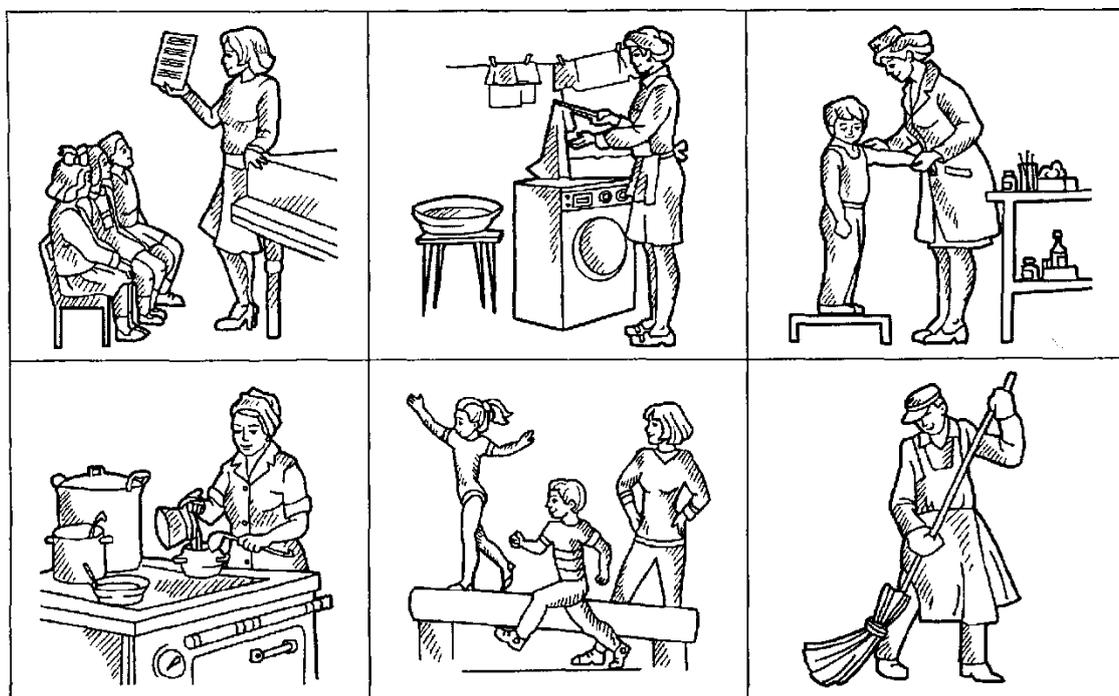


Рисунок 15